

## **Med mål att tala och förstå bättre**

Muntliga kursens påverkan på muntlig språkfärdighet i svenska hos gymnasister

Mari Ingman  
Tammerfors universitet  
Enheten för språk, litteratur och översättning  
Nordiska språk  
Avhandling Pro gradu  
Maj 2014

Tampereen yliopisto  
Pohjoismaiset kielet  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

INGMAN, MARI: Med mål att tala och förstå bättre. Muntliga kursens påverkan på muntlig språkfärdighet i svenska hos gymnasister

Pro gradu -tutkielma, 105 sivua + liitteet (5 sivua)  
Toukokuu 2014

---

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia, millainen vaikutus vieraan kielen suullisella kurssilla on suulliseen kielitaitoon. Tutkimusaineistona ovat videoidut parikeskusteluina tehdyt suulliset kokeet, joista toinen on suoritettu ennen kurssia ja toinen kurssin jälkeen. Testiryhmän muodostavat viisi lukiolaista, jotka osallistuivat ruotsin kielen suulliseen kurssiin.

Suullinen kielitaito arvioidaan kriteeriviitteisesti ja analysoidaan analyttisesti käyttäen viittä kielitaidon osa-aluetta, jotka ovat ääntäminen, vuorovaikutus, sujuvuus, kieliopillinen oikeellisuus ja strateginen kompetenssi. Tarkoituksena on selvittää testattavien suullinen kielitaito ennen kurssia ja kurssin jälkeen, ja onko suullisella kurssilla vaikutusta kielitaitoon. Tutkimuksessa selvitetään myös, onko eri osa-alueiden välillä eroavaisuuksia. Jokaisen testattavan kielitaito analysoidaan tarkasti määriteltyjen kriteerien perusteella.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostaa Bachman & Palmerin (1996) luoma kielitaitomalli kommunikatiivisesta kompetenssista, johon tutkimuksen testauskriteerit perustuvat. Analyysimenetelmät pohjautuvat suullisen kielitaidon testaus- ja arviointimenetelmiin ja jokainen kriteeri arvioidaan omalla asteikollaan. Tutkimuksen keskeisimmät analyysimenetelmät ovat kvalitatiivinen Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva kielitaidon taitotasoasteikko sekä kielen oikeellisuutta mittaava prosessoitavuusteoria. Taitotasoasteikon tukena käytetään lisäksi kvantitatiivisia menetelmiä.

Tutkimus osoittaa, että pääsääntöisesti testihenkilöiden suullinen kielitaito kohentui suullisen kurssin aikana lähes kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Selkeimmin kielitaito koheni kieliopin oikeellisuuden osalta. Testattavien ääntämisen taso parantui ja sujuvuutta häiritsevät tekijät vähentyivät. Strategisen kompetenssin osalta etenkin välttelystrategioiden käyttö väheni. Vuorovaikutustaitoihin kurssilla oli vähiten vaikutuksia, vaikka vuoronvaihtuminen hallittiinkin paremmin toisessa testissä. Tutkimustuloksen perusteella voidaan todeta suullisten kurssien myönteinen vaikutus lukiolaisten vieraan kielen suullisessa osaamisessa.

Asiasanat: suullinen kielitaito, kommunikatiivinen kompetenssi, kielitaidon testaus, Eurooppalainen viitekehys, prosessoitavuusteoria

# INNEHÅLL

<b>1 INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte .....	2
1.2 Disposition .....	3
1.3 Material .....	4
1.4 Tidigare forskning .....	8
1.5 Metod och metodologisk bas.....	11
1.5.1 Processbarhetsteorin .....	13
1.5.2 Bedömningsmetoder .....	16
<b>2 MUNTLLIG SPRÅKFÄRDIGHET I SPRÅKUNDERVISNING.....</b>	<b>18</b>
2.1 Muntlig språkfärdighet i gymnasiet.....	18
2.2 Läroplanen.....	20
2.3 Muntligt prov.....	22
2.4 Muntlig kurs .....	22
<b>3 ATT TESTA MUNTLLIG SPRÅKFÄRDIGHET .....</b>	<b>24</b>
3.1 Mot kommunikativ kompetens.....	25
3.2 Bachman & Palmer och kommunikativ språkförmåga.....	27
3.3 Individuella egenskaper och samtalspartners betydelse .....	30
3.4 Kvalitetskriterier för ett språktest .....	31
3.5 Bachman & Palmer och bedömningskriterier .....	32
<b>4 ANALYS.....</b>	<b>34</b>
4.1 Analysprinciper .....	35
4.2 Uttal .....	37
4.2.1 Första test i uttal .....	39
4.2.2 Andra test i uttal .....	44
4.2.3 Sammanfattning av analysen i uttal.....	48
4.3 Interaktion .....	50
4.3.1 Första test i interaktion .....	53
4.3.2 Andra test i interaktion .....	59
4.3.3 Sammanfattning av analysen i interaktion.....	63
4.4 Flyt.....	65

4.4.1 Första test i flyt.....	68
4.4.2 Andra test i flyt.....	71
4.4.3 Sammanfattning av analysen i flyt.....	73
4.5 Riktighet i språkbruket.....	74
4.5.1 Första test i riktighet i språkbruket.....	78
4.5.2 Andra test i riktighet i språkbruket.....	82
4.5.3 Sammanfattning av analysen i riktighet i språkbruket .....	85
4.6 Strategisk kompetens .....	88
4.6.1 Första test i strategisk kompetens.....	90
4.6.2 Andra test i strategisk kompetens.....	93
4.6.3 Sammanfattning av analysen i strategisk kompetens .....	95
<b>5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION .....</b>	<b>97</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>102</b>
<b>BILAGA 1 .....</b>	<b>106</b>
<b>BILAGA 2 .....</b>	<b>107</b>
<b>BILAGA 3 .....</b>	<b>108</b>
<b>BILAGA 4 .....</b>	<b>109</b>
<b>BILAGA 5 .....</b>	<b>110</b>

## Tabeller

Tabell 1: Processbarhetshierarkin för svenska som andraspråk.....	15
Tabell 2: Nivåskalan för språkkunskaper i B1-lärokursen.....	21
Tabell 3: Testkriterier, CEFR-skalor och andra analysmetoder i denna undersökning..	37
Tabell 4: Den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande uttal .....	39
Tabell 5: Bettina Antal uttalsfel i första test .....	40
Tabell 6: Cecilia Antal uttalsfel i första test.....	41
Tabell 7: Daniela Antal uttalsfel i första test.....	42
Tabell 8: Elin Antal uttalsfel i första test .....	42
Tabell 9: Frida Antal uttalsfel i första test .....	43



Tabell 10: Bettina Antal uttalsfel i andra test.....	44
Tabell 11: Cecilia Antal uttalsfel i andra test.....	45
Tabell 12: Daniela Antal uttalsfel i andra test.....	46
Tabell 13: Elin Antal uttalsfel i andra test .....	47
Tabell 14: Frida Antal uttalsfel i andra test.....	48
Tabell 15: Testdeltagarnas nivåer i uttal i båda test enligt den finländska skalan .....	49
Tabell 16: Skalan Turtagning enligt CEFR.....	52
Tabell 17: Skalan Samarbete enligt CEFR.....	52
Tabell 18: Testdeltagarnas CEFR-nivå i turtagning och i samarbete .....	64
Tabell 19: Den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande flyt.....	68
Tabell 20: Faktorer som stör flyt i båda test.....	73
Tabell 21: Testdeltagarnas nivåer i flyt i båda test enligt den finländska skalan.....	74
Tabell 22: De korrekta beläggens relativa frekvens på PT-nivå 3 och 4 i första test.....	86
Tabell 23: De korrekta beläggens relativa frekvens på PT-nivå 3 och 4 i andra test.....	86
Tabell 24: Användning av strategisk kompetens i båda test .....	96

## Figurer

Figur 1: Bästa sättet att lära sig svenska. ....	20
Figur 2: Bachman och Palmers modell över den kommunikativa språkförmågan.....	28
Figur 3: Bachman & Palmer och bedömningskriterier. ....	33

# 1 Inledning

Internationalisering och globalisering ställer nya krav på språkbehärsksningen. Finländarna behöver språkkunskaper i arbetslivet mer än förut och speciellt muntlig språkfärdighet spelar en viktig roll. Man måste förstå och tala främmande språk och behärska också språkets kulturella kontext. (Undervisningsministeriet 2006:8.)

Det har länge diskuterats både i Finland och utomlands vilken roll muntlig språkfärdighet spelar i språkundervisningen. Bokstavsskrift är en mycket sentida uppfinning, sekundär till talet, men de flesta språklektioner handlar mycket om läsning, skrivning och grammatik och alltför lite om tal och uttal trots talets viktiga roll för hela språket och språktillägnet (Kjellin 2002:54–55).

Olika undersökningar och språklärarnas erfarenheter har visat att studerande anser att muntlig språkfärdighet är det främsta målet vid inläringen av främmande språk. Trots detta varierar det mycket på vilket sätt den muntliga språkfärdigheten betonas eller bedöms i olika gymnasier i Finland. Eftersom den muntliga språkfärdigheten inte testas i studentexamen, påverkar det också dess uppskattning. (Hildén 2009:8.) Till exempel i Europa testas muntlig språkfärdighet i de flesta europeiska gymnasierna och den muntliga testen är en del av studentexamen eller hör på annat sätt till examen (Undervisningsministeriet 2006:21).

Utbildningsstyrelsen har producerat muntliga prov i främmande språk sedan 1993 och gymnasier i Finland har haft möjlighet att beställa proven och beroende på lärarnas aktivitet har proven ordnats (Undervisningsministeriet 2006:14–15). Utbildningsstyrelsen ville standardisera situationen i hela landet och ändrade grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning år 2003. Från och med 1.8.2010 har det varit obligatoriskt för alla gymnasier att erbjuda en muntlig kurs i A-språk och i B1-språk. (Utbildningsstyrelsen 2009a.) Kursen avslutas med ett obligatoriskt prov. För studerandena är denna kurs en fritt valbar kurs.

Under mina pedagogiska studier blev jag intresserad av muntlig språkfärdighet och hur den muntliga kursen påverkar kursdeltagarnas muntliga språkfärdigheter i svenska. Kursen i muntlig språkfärdighet i svenska (B1-språk) ordnades på det undersökta gymnasiet första gången våren 2011. Eftersom kursen var ny och den var med i studieplanen första gången anser jag att det är viktigt att undersöka vilken betydelse kursen hade för gymnasisters muntliga språkfärdigheter. Det finns inte undersökningsmaterial från tidigare hur muntliga kurser påverkar studentens språkfärdighet. Jag har testat muntlig språkfärdighet hos studerandena före och efter kursen och i denna pro gradu-avhandling jämför jag vilken betydelse en muntlig kurs har för språkfärdigheter.

## 1.1 Syfte

Syftet med min pro gradu-avhandling är att undersöka vilken påverkan en muntlig kurs har på muntliga språkkunskaper. Jag undersöker om studerandenas muntliga färdigheter förbättras efter att de har deltagit i en muntlig kurs i skolundervisning. Testgruppen är fem finska gymnasister som deltar i en muntlig kurs i svenska.

Jag analyserar studerandenas muntliga språkfärdighet enligt olika kriterier som är uttal, interaktion, flyt, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. Meningen är att reda ut vilken skillnad det finns i språkkunskaper före och efter en muntlig kurs. Jag vill också veta om något delområde av den muntliga språkfärdigheten blir tydligt bättre under kursen.

Jag har valt att nå mitt mål med följande forskningsfrågor.

- 1) Hurdana muntliga språkfärdigheter har gymnasister före den muntliga kursen?
- 2) Hur påverkar den muntliga kursen deras muntliga språkkunskaper?
- 3) Finns det skillnader mellan olika delområden inom den muntliga språkfärdigheten före och efter kursen?

- 4) Vilken nytta kan en muntlig kurs ha för gymnasisternas muntliga språkfärdighet?

Jag besvarar de här frågorna genom att analysera varje delområde hos varje testdeltagare före och efter kursen. För varje delområde finns det en egen analysmetod och efter analysen jämför jag resultatet mellan det första och det andra testet. Till sist diskuterar jag om det finns skillnader i muntliga språkkunskaper före och efter kursen och om den muntliga kursen kan förbättra muntliga språkkunskaper.

## 1.2 Disposition

Min pro gradu –avhandling består av fem kapitel. Här presenterar jag innehållet för varje kapitel.

Kapitel 1 inleder till mitt ämne muntlig språkfärdighet och dess situation i undervisningen i Finland. Jag presenterar mitt arbetes syfte, disposition, material och metod i kapitlet. Jag tar också upp de viktigaste undersökningarna kring ämnet.

I kapitel 2 tar jag upp hur den muntliga språkfärdigheten har betonats under åren i språkundervisningen i Finland och hur läroplanen i svenska ser ut i gymnasiet. Jag berättar också vad gymnasister enligt Green-Vänttinen et al. (2010) undersökning anser är det bästa sättet att lära sig svenska. Jag presenterar också innehållet av den muntliga kursen på det undersökta gymnasiet och hur ett muntligt prov ser ut.

I kapitel 3 förklarar jag vad muntlig språkfärdighet betyder och hur man testar muntlig språkfärdighet. Jag berättar om olika språksyn som har lett till dagens kommunikativa språksyn. Min uppfattning om den muntliga språkfärdigheten baserar sig på Bachman och Palmers (1996) modell om den kommunikativa kompetensen. Jag presenterar denna modell och dess delar i kapitlet. I det här kapitlet tar jag också upp påverkan av individuella egenskaper på testresultatet och vilka andra utgångspunkter man borde ta hänsyn till när man ordnar ett språktest inom muntlig språkfärdighet.

Kapitel 4 är en analysdel där jag analyserar varje testdeltagarens muntliga språkfärdighet enligt kriterierna före och efter den muntliga kursen. Varje analys föregås av en presentation av bedömningskriteriet och av analysprinciper för kriteriet. Kriterierna är uttal, interaktion, flyt, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. I detta kapitel sammanfattar jag också resultaten av analyserna. Kapitel 5 är ett sammanfattande kapitel och ett kapitel för slutdiskussion.

## **1.3 Material**

Kursen i muntlig språkfärdighet ordnades på det utvalda gymnasiet i april-maj 2011. Sammanlagt sju studerande hade anmält sig till kursen. Det första testet ordnades i februari 2011 i samband med när testdeltagarna hade en annan kurs i svenska. Sex av de sju anmälda deltog i kursen och de valdes till mitt test. Det andra testet ordnades i maj i slutet av den muntliga kursen. En av dem som hade deltagit i det första testet kunde inte delta i det andra testet, så jag bedömer sammanlagt fem testdeltagare. Alla studerandena är kvinnliga och har läst B1-svenska sedan årskurs sju.

Testdeltagarna deltog i testet parvis och diskussionerna filmades och spelades in. Inspelningarna omfattar sammanlagt ca 53 minuter. Jag bildade paren tillsammans med studerandenas lärare på basis av deras tidigare vitsord i svenska kurser. Utbildningsstyrelsen rekommenderar att testdeltagarparet ska ligga ungefär på samma nivå i sina språkkunskaper (Utbildningsstyrelsen 2009b:4). Diskussionerna passar bäst för att testa muntlig språkfärdighet speciellt om man betonar kommunikation så som målet är i min undersökning. Diskussionerna innehåller mycket kommunikation och situationen liknar en autentisk kommunikation där testdeltagarna till exempel kan ställa frågor och be om hjälp. (Huhta & Suontausta 1993:240.) Om man jämför till exempel med ett intervjutest, kan ett intervjutest hindra att det uppstår en naturlig diskussion. I ett intervjutest har en intervjuare mycket makt, eftersom intervjuaren oftast fungerar också som bedömare i situationen och den som blir intervjuad inte vågar diskutera så som han eller hon naturligt skulle göra. (Huhta & Suontausta 1993:231.)

Testen som jag använde (Bilaga 1, 2, 3 och 4) ingår i boken Galleris (2009) lärarmaterial och boken Galleri användes på kursen. Testen motsvarar Utbildningsstyrelsens muntliga prov (mer om provet i kapitel 2.3). Testen testar mångsidigt elevernas muntliga färdigheter och uppgifterna passar för de kriterier som jag analyserar. Temat i det första testet är fritid, vilket gör det lätt att diskutera om ämnet utan att studerandena behöver kunna ett speciellt ordförråd. Temat i det andra testet är resande och testet förutsätter att bokens ordförråd till exempel om Norge och Island är bekant för de studerande.

Vid båda testtillfällen fick studerandena femton minuter på sig att förbereda sig för testet och göra anteckningar och studerandena fick ta anteckningarna med till provet. Paret fick inte diskutera tillsammans under förberedelsetiden.

I det första testets del 1 läste båda studerande en kort text på svenska. I testets andra del diskuterade studerande med sitt par i telefon med hjälp av finska tips och båda hade egna roller. I den tredje delen hade båda studerande en kort finsk text som de refererade för sin partner. Den andra hade frågor på finska som hon ställde om texten på svenska och testdeltagarna kunde diskutera så länge de hade någonting att säga.

Efter det första testet lyssnade jag på hur paren diskuterade i testet och jag tyckte att testet var lyckat, men jag ville ändra på den första delen i testet. Trots att studerandenas uttalsförmåga kom tydligt fram i den här delen, var delen inte kommunikativ. Den ena i paret behövde inte kommentera texten utan bara lyssna. Till det andra testet (Bilaga 3 och 4) gjorde jag ändringar så att jag själv tillade frågor till texterna.

Det andra testet liknade det första. Studerandena läste en kort text om Norge eller om Island och efter texten frågade paret några frågor om texten. I den andra delen hade studerandena en kort diskussion tillsammans när de träffar varandra på gatan och diskuterar om resor. I den tredje delen berättade båda för sitt par på svenska innehållet i en finsk text som behandlar nordbornas resevanor. Efter en kort inledning till ämnet frågade den andra några frågor på svenska.

Det första testet betygsattes inte, men det andra testet var ett delprov under kursen. Enligt min mening försökte testdeltagarna göra sitt bästa i båda testen men testets bedömning hade inte betydelse för studerandenas prestationer.

Jag har transkriberat diskussionerna och här berättar jag allmänt om vad transkription betyder och presenterar mina transkriberingsprinciper. Transkription är en produkt som är resultatet av en skriftlig notation av tal eller samtal och också själva aktiviteten när detta tal eller samtal överförs till skrift (Forsblom-Nyberg 1995:53). Av transkriptionerna framgår hur turväxlingarna i dialogen går till, vad som yttras i turerna samt i någon mån också hur det som sägs realiseras prosodiskt (Lindström 2008:15).

En transkription ska återspegla forskarens och undersökningens syfte och urvalsprinciperna måste vara noggrant genomtänkta (jfr Ochs 1979:44 och Haagensen 2007:20–21). Den som transkriberar ett samtal fattar under arbetets gång en mängd beslut, och de lösningar som gjorts i transkriptionen kan påverka resultaten av analysen. Syftet avgör också hur noggrann en transkription bör vara. (Green-Vänttinen 2001:33.)

Jag har först gjort en bastranskription enligt Linells (1994, refererad i Forsblom-Nyberg 1995:57–58) förslag att man som utgångspunkt för uppbyggnaden av transkriptionskonventionerna har en neutral bastranskription som möjliggör kompletteringar i olika riktningar. Sedan har jag kompletterat bastranskriptionen beroende på vad jag betonar. Den vanligaste uppställningen för överföring av tal till skrift är den så kallade dramadiologiska modellen där deltagarnas bidrag återges replik för replik i tur och ordning som i en dramatext. Kolumnmodellen kan utnyttjas för beskrivningar av den icke-verbala kommunikationen mellan samtalsdeltagarna. (Forsblom-Nyberg 1995:58–59.) Jag har transkriberat materialet enligt den dramadiologiska modellen, men jag har använt kolumnmodellen om jag behövt kommentera någonting i talet.

Transkriptionen ska endast betraktas som en representation av den egentliga interaktionen för att allt som finns inspelat på band kan inte beskrivas fullständigt då tal överförs till skrift, till exempel uttal, prosodi, tvekljud och avbrott, gester och blickar,

skratt och pauser (Forsblom-Nyberg 1995:54–55). Forsblom-Nyberg (1995:57–58) konstaterar så som jag också märkte att det inte går att uppfatta allt som finns på bandet. Ibland är ljudkvaliteten dålig, personernas tal överlappar varandra eller någon talar hastigt eller så tystlåtet att ordet eller frasen inte kan uppfattas.

Ett problem är hur man förhåller sig till svensk standardortografi. Bokstäver som vi vanligen skriver i orden produceras inte alltid i uttalet, till exempel i orden *är, mig, det, roligt*. En del ljud representeras inte av en bokstav utan av bokstavskombinationer som genom konvention står för ett ljud, till exempel *sje*-ljudet i ord som *sjunga, skriva, stjärna*. (Lindström 2008:15.) Jag har använt i stort sett de skriftspråkliga formerna *och, jag, är, vad, mig, dig, sig* i stället för de talspråkliga *å, ja, e, va, mej, dej, sej*. De reducerade talspråkliga *nån, nåt, sån, sånt, såna* (för *någon, något, någonting, sådan, sådant, sådana*) använder jag om de förekommer i replikerna. För skriftspråkets *de* (ett personligt pronomen) har jag använt *di* eller *dom* beroende på uttalet. (jfr Haagensen 2007:20–21, Forsblom-Nyberg 1995:62.) Bland mina studenter hör man också felaktigt uttal [de:].

Mitt mål är inte att undersöka fonologiska variabler och därför kan transkriptionen vara tämligen grov (Forsblom-Nyberg 1995:61). Jag har använt en skriftspråksnära transkription som är läsarvänligare än till exempel en fonetiskt korrekt återgivning (jfr Haagensen 2007:20–21). En fonetisk transkription enligt IPA-systemet skulle försvåra läsningen och den är inte så ändamålsenlig för bearbetning av samtalsmaterial (Forsblom-Nyberg 1995:61). I de fallen där det behövs kommer jag att återge uttal enligt IPA-systemet för att förtydliga uttalsfelen.

Nära sammanhängande med uttalsproblematiken är frågan om hur noggrann en transkription ska vara beträffande yttrandeprosodi. Ur kommunikativ synvinkel är intonationen grundläggande. I transkriptionen är det inte lätt att uppfatta och skilja mellan intonationen och betoningen och det finns också tydliga prosodiska skillnader mellan finlandssvenskan och sverigesvenskan. (Forsblom-Nyberg 1995:64.) Jag har bestämt mig att inte undersöka intonationen i transkriptionen för att det skulle behövas



en teknisk apparatur för undersökning. Det antas inte heller i läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2003:240) att studenterna borde kunna intonationen.

Allt som yttras i ett samtal är inte ord och en del ord kan vara mindre viktiga än vissa enskilda ljud. Så kallade uppbackningar som *jå*, *mm*, *nä* är uttryck en lyssnare använder för att visa att hon eller han hör på. (Green-Vänttinen 2001:17.) Dessa har en interaktionell betydelse. Skrätt markerar jag med symboler (\* \*) kring det relevanta ordet eller yttrandet. Ljud, ord eller fraser som inte alls går att uppfatta noteras med förkortningen (ohb). (Forsblom-Nyberg 1995:70.)

## 1.4 Tidigare forskning

Muntlig språkfärdighet har undersökts relativt mycket i Finland och utomlands. Det har även gjorts några avhandlingar om muntlig språkfärdighet i gymnasiet i Finland.

Raili Hildén (Hildén 2000) forskade i finskspråkiga abiturienternas muntliga språkfärdighet i svenskan i sin avhandling *Att tala bra, bättre och bäst – Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Hennes syfte var att undersöka begreppsvaliditet inom testandet av muntlig språkfärdighet och bedöma hur läroplanen förverkligades. Hildéns bedömningskriterier var interaktion, initiativförmåga, förståelighet, flyt, språkets omfattning och språkriktighet. Hon jämförde studenternas resultat med deras vitsord i svenskan och i studentskrivningarna. Resultatet visade att framgång i det muntliga provet hängde samman med framgång i svenskstudierna och studentskrivningarna. Interaktion och initiativförmåga överensstämde med studerandenas vitsord och goda studenter använde ett mer omfattande språk än svagare vad det gällde ordförråd och strukturer. Kriteriet språkriktighet överensstämde fullständigt med vitsordet. Vad det gällde kriterierna förståelighet och flyt, hade resultaten inte en entydig relation till vitsordet, utan vitsordet hade påverkan endast i fonologiska fel. Jag använder nästan samma kriterier som Hildén (2000:111–123) har använt men jag har lite modifierat dem för att passa för min undersökning (se närmare kapitel 4).

Pirjo Harjanne (2006) undersökte i sin avhandling *Mut ei tää oo hei midsommarista! – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla* hur gymnasister och grundskolelever övade muntlig språkfärdighet i svenskundervisning. Resultatet visade att det skedde social interaktion och interaktionell kommunikation mellan studenterna i muntliga övningar. Eleverna använde övningstiden optimalt för kommunikering och de talade huvudsakligen svenska när de kommunicerade med varandra. Eleverna bad och gav hjälp enligt kollaborativt lärande -principer vilket ledde till interaktion. Mest frågades det hjälp gällande ordförrådet och bara lite vad det gällde grammatik och uttal. Eleverna tyckte att ett fattigt ordförråd är det största hindret att tala svenska, men att ett kollaborativt lärande stödde talandet och var ett effektivt sätt att lära sig vokabulär. Elevernas språk påminde om en naturlig dialog och innehöll sådana element som är typiska för ett talat språk såsom pauser, upprepningar, omstruktureringar, korrigeringar, fyllnadsord och ofullständiga meningar.

Maija Salevas (1997) avhandling *Now They're Talking –Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory* behandlar hur ett språkstudiotest passar för att testa muntlig språkfärdighet i engelskan. Hon undersökte om ett språkstudiotest kan fungera som pålitligt test för att testa gymnasisternas muntliga språkfärdigheter. Studenterna klarade sig relativt bra i det muntliga testet, men det fanns också sådana som hade svaga resultat. Svårigheter att tala hängde till exempel ihop med ett fattigt ordförråd. Enligt henne borde man satsa mer på uttal och flyt i språkundervisningen. Studerandenas attityder mot muntlig språkfärdighet var positiva. Salevas undersökning visade att man kan bedöma muntlig språkfärdighet pålitligt med ett språkstudiotest i gymnasiet.

Hannele Karas (2007) undersökning *Ermutige mich Deutsch zu sprechen – Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen* handlar om hur portfolio passar in för att bedöma och lära sig tyskans samtalskultur på årsklasserna 8 och 9 och i gymnasiet. Hennes studie visade att en portfolio passar bra som bedömningsunderlag i muntlig språkfärdighet och valet att studera språk med hjälp av en portfolio förbättrar

studerandenas attityd till muntlig språkfärdighet. Hon bedömde då att ett frivilligt muntligt prov troligtvis kommer att bli en del av studentexamen i framtiden.

Jag undersöker grammatikalisk språkriktighet enligt Processbarhetsteorin (se kapitel 1.5.1 och 4.5) som har använts i några undersökningar om muntlig språkfärdighet. Maria Eklund Heinonen (2009) har i sin avhandling *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare* undersökt om det finns samband mellan testdeltagarens grammatiska utvecklingsnivå och deras testresultat vid muntliga testen i svenska som andraspråk. Testdeltagarna deltog i språktestet Tisus som testar högskolebehörighet i Sverige hos dem som inte har svenska som modersmål. Hon använde Processbarhetsteorin (PT) och resultatet visade att det fanns samband mellan den grammatiska utvecklingsnivån och testresultatet i muntliga test.

Marika Paavilainen (2010) har i sin licentiatavhandling *Inlärnin g av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadi eelever* undersökt hur finskspråkiga elever behärskar olika morfologiska och syntaktiska strukturer i slutet av årskurs 8 och i början av årskurs 9. De data som analyserades var muntliga och har eliciterats med hjälp av test. De grammatikaliska strukturerna granskades med hjälp av Processbarhetsteorin. Hennes resultat visar att inlärnin g till vissa delar inte gick enligt Processbarhetsteorins hierarki.

Fyra förstnämnda studier är gjorda av språklärare som har observerat sitt eget arbete och sin undervisning. De har velat undersöka studenternas muntliga språkfärdigheter och utveckla testandet och bedömningen av muntlig färdighet. I alla undersökningar efterlyses viktigheten av den muntliga språkfärdigheten i finska skolor. Den muntliga kursen, som nu är obligatorisk för alla gymnasier att ordna, är ett steg framåt i arbetet som forskarna har gjort. Kursen är fortfarande valfri men kan bli obligatorisk om kursen kan svara på de behov som forskarna och också samhället förväntar sig.

Luksus-projekt (2014) pågick vid Helsingfors universitet 2010–2013 och i projektet undersöktes hur den muntliga kursen har förverkligats, undervisats och bedömts i olika gymnasier. Inom projektet sammanställs också material för språklärarnas behov, till

exempel om bedömning och om olika arbetsmetoder för kursen. I preliminära resultat (Hakola 2013) av projektet konstateras bland annat att både lärarna och studerande anser att muntliga kurser är nyttiga i A-engelska och i B1-svenska. Resultatet av några slutprov visar att studerandenas muntliga språkkunskaper var bättre än väntat och man kan anta att undervisningen på kursen har varit mångsidig och av hög kvalitet. Från resultatet kan man dra slutsats att det kan vara möjligt att det blir en muntlig del i studentexamen år 2019.

Det har inte tidigare gjorts undersökningar som jämför studerandenas kunskaper före och efter någon språkkurs i gymnasiet. De ovannämnda studierna koncentrerar sig på ett enda testtillfälle och ger kunskap om kriterier som kan användas vid bedömningen och om hurdana språkkunskaper studerande har. Jag anser att det är viktigt att undersöka vilken betydelse den muntliga kursen har för gymnasisternas muntliga språkfärdighet för att ta reda på om den förbättrar muntliga språkkunskaper. Om muntliga kurser blir obligatoriska för alla gymnasister i framtiden är det viktigt att ha forskningsmaterial om kursens påverkan på muntliga språkkunskaper.

## 1.5 Metod och metodologisk bas

Mina undersökningskriterier är som sagt uttal, interaktion, flyt, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. Kriterierna följer huvudsakligen de kriterier som Raili Hildén (2000:122–123) använder i sin avhandling. Jag har valt att ta med strategisk kompetens för att det är en viktig del av kommunikativ språkförmåga enligt Bachman & Palmers modell (se kapitel 3.2). Jag berättar mera om mina kriterier i kapitel 4.

Jag använder både kvantitativa och kvalitativa metoder för att analysera muntlig språkfärdighet hos testdeltagarna enligt undersökningskriterierna. Jag använder samma metoder för båda test för att kunna jämföra resultatet. I kriterierna uttal, interaktion och flyt använder jag skalorna i CEFR (2007). CEFR (*Gemensamma europeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk*) definierar

språkfärdighetsnivåer inom undervisning. Den finländska nivåskalan för språkkunskaper (mer om skalorna i kapitel 4.1) är utarbetad på basis av CEFR-skalor.

Uttal analyseras både kvantitativt och kvalitativt. Jag räknar hur många uttalsfel testdeltagarna gör och jämför antalet med det totala ordantalet och ger svaret i procent. Jag beskriver prestationer också kvalitativt och bedömer på vilken nivå prestationen är enligt den finländska nivåskalan i uttalet. Jag presenterar analysprinciperna för uttal närmare i kapitel 4.2.

Interaktion analyserar jag endast kvalitativt. Jag har valt att analysera hur testdeltagarna behärskar turtagning, öppnings- och avslutningsfraser, närhetspar, hur de håller igång samtalet och hur de samarbetar med samtalspartnern (se kapitel 4.3). Jag beskriver kvalitativt ovannämnda undersökningspunkter och jag bedömer på vilken nivå testdeltagarna befinner sig enligt CEFR-skalorna turtagning och samarbete.

Flyt analyserar (kapitel 4.4) jag både kvantitativt och kvalitativt. Jag räknar faktorer såsom pauser, upprepningar, korrigeringar och felaktiga inledningar, som är tecken på brist på flyt och jämför antalet med det totala ordantalet. Jag beskriver flyt också enligt den finländska nivåskalan och bedömer på vilken nivå testdeltagarens prestation är.

I fråga om riktighet i språkbruket använder jag Processbarhetsteorin (se kapitel 1.5.1 och 4.5) när jag undersöker inlärarens förmåga att processa vissa morfologiska och syntaktiska strukturer. Jag undersöker vilken nivå i processbarhetshierarkin gymnasisterna har nått.

Strategisk kompetens analyserar jag enligt Fulchers (2003) kriterier om prestationsstrategier och undvikandestrategier, vilka jag presenterar i kapitlet 4.6. Jag beskriver kvalitativt vilka strategier testdeltagarna använder och i hurdana situationer. Kvantitativt analyserar jag vilka strategier och hur ofta testdeltagarna använder strategier.

Vid varje kriterium jämför jag resultaten av de båda testen och analyserar vilken betydelse kursen har haft för de olika delområdena i studerandenas muntliga språkfärdighet.

### 1.5.1 Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin, *Processability theory (PT)*, (Pienemann 1998) är en teori för grammatisk språkinläring, vilken tar fasta på inlärares växande förmåga att processa vissa morfologiska och syntaktiska strukturer. Vissa morfo-syntaktiska strukturer tillägnas i en särskild ordning gemensam för alla andraspråksinlärare. De aktuella strukturerna kan inordnas i en hierarki bestående av fem nivåer. Hierarkin kallas processbarhetshierarkin (PT-hierarkin), där varje nivå utgör en förutsättning för nästa. PT utgår från att inlärarespråket utvecklas på liknande sätt oavsett vilket förstaspråk inläraren har, och oavsett vilket andraspråk som ska läras in. Teorin anses vara universell. (Eklund Heinonen 2009:13.)

PT grundar sig på två teoretiska utgångspunkter: 1) Levelts (1989 refererad i Eklund Heinonen 2009:27, Pienemann 1998:xvi) modell för talproduktion och 2) *Lexical Functional Grammar* (LFG) (Kaplan & Bresnan 1982 refererad i Eklund Heinonen 2009:27, Pienemann 1998:xvi). Levelts (1989) grundtanke är att man i en talsituation behöver ha tillgång till automatiserade grammatiska processer för att man ska kunna använda sitt språk effektivt. Grammatiken måste ha uppnått en viss grad av automatisering för att man ska kunna genomföra ett meningsfullt samtal på sitt andraspråk. Att känna till en grammatisk regel på ett teoretiskt plan och kunna tillämpa den när man har gott om tid att strukturera sitt yttrande (t.ex. skrift) är alltså inte samma sak som att kunna tillämpa regeln i en talsituation. För detta måste regeln vara processbar hos inläraren. Därav följer att inlärare ofta gör fel på sådant de "egentligen" kan. Pienemann anser att det är performansen, alltså det uttryckta, som utgör själva språkbehärsningen. (Eklund Heinonen 2009:27–28.) PT är avsedd att mäta inlärares förmåga att processa de grammatiska strukturerna under tidspress, vilket gör att performansen är det primära forskningsobjektet (Eklund Heinonen 2009:29).

Den grammatiska teori som PT bygger på, Lexical Functional Grammar (LFG) har visat sig vara bäst lämpad för att beskriva PT-teorins arkitektur för språkinläring och för att överföra teorins universella struktur på enskilda språk. En central utgångspunkt för PT är LFG:s tanke om hur syntaxen byggs upp av mindre delar och hur den grammatiska informationen överförs mellan dem så att de olika delarna i en mening passar ihop. PT utgår från att grammatiska strukturer som kräver att lexikala drag kongruerar med varandra, ställer lägre krav på inläraren om avståndet mellan lexikala drag är kortare och högre krav ju större avståndet är. Att överföra grammatisk information inom en fras kräver mindre än överföring över frasgränserna inom en hel sats. Behärskandet av attributiv kongruens i nominalfrasen tillägnas tidigare än predikativ kongruens, till exempel är det lättare att lära sig *en röd bil* än *bilarna är röda*. (Eklund Heinonen 2009:29–31.)

Processbarhetsteorin utvecklades ursprungligen för muntlig, spontan produktion och har mest tillämpats på muntligt material, men den har också används på skriftligt material. Svenskan är ett av de språk som undersökts relativt utförligt utifrån PT. (Eklund Heinonen 2009: 34.) Pienemann (1998:182–207) har prövat hur den inlärningsgång som PT förutsätter ser ut för svenska språket och inlärningsgången har tillämpats i andra undersökningar. Det finns undersökningar också på andra nordiska språk (Eklund Heinonen 2009:39–44).

Den ordning som processbarheten byggs upp ordnas i en hierarki, som går från det enklare till det mer komplexa. PT-hierarkin antas vara universell, men för varje språk placeras vissa morfologiska och syntaktiska strukturer på en viss nivå i hierarkin. (Eklund Heinonen 2009:33.) I tabell 1 finns de olika nivåerna i PT-hierarkin för svenska som andraspråk.

När en inlärare är på nivå 1 använder inläraren inte grammatiska strukturmedel, som t.ex. olika böjningsmorfem utan inläraren använder bara ord och inlärd fraser. På nivå 2 skiljer inläraren vilka böjningsmorfem som knyts till en viss ordklass, språket innehåller t.ex. pluraländelser *bilar* och artikel *bilen*, men det sker inte ännu någon överföring av den grammatiska informationen utan böjningen används endast lokalt.

Inläraren kan säga *\*två bil*, trots att hon vet att pluralformen är *bilar*. Ordföljden är fortfarande rak subjekt-verb (SV) och inläraren spetsställer endast subjektet. På nivå 3 börjar inläraren kunna överföra grammatisk information mellan ord inom samma fras och inläraren börjar tillämpa attributiv kongruens, t.ex. *en röd bil – flera röda bilar*. Inläraren kan spetsställa adverbial (ADV), men ordföljden är rak, t.ex. *\*sedan han kom*. (Eklund Heinonen 2009:34–36.) Likadant i frågesatser som börjar med frågeord (WH), är ordföljden rak *\*var du bor?* Pienemann (1998:191).

**Tabell 1: Processbarhetshierarkin för svenska som andraspråk**  
(fritt efter Eklund Heinonen 2009:34–36, Pienemann 1998:182, 190)

Nivå	Morfologi	Syntax
<b>5. Meningar</b> Överföring av grammatisk info mellan satser		Skillnad huvudsats/bisats Bisatsens ordföljd Ex. <i>pojken som inte cyklar</i>
<b>4. Satser</b> Överföring av grammatisk info mellan fraser	Predikativ kongruens: Ex. <i>bilarna är röda</i>	Inversion: <i>Sedan kom han.</i> <i>Var bor du?</i> (ADV/WH+VS)
<b>3. Fraser</b> Överföring av grammatisk info inom fraser	Attributiv kongruens: Ex. <i>en röd bil – röda bilar</i>	Spetsställning av adverbial (ADV) eller frågeord (WH) med rak ordföljd Ex. <i>*Sedan han kom.</i> <i>*Var du bor?</i> (ADV/WH+SV)
<b>2. Ordklasser</b>	Plural, bestämd form, presens, preteritum, lexikal morfologi Ex. <i>bilen, bilar</i> <i>*två bil</i>	Ordföljden är rak (SV subjekt-verb)
<b>1. Ord (lemma)</b>	Invarianta former	Enstaka konstituent Ex. <i>katt ramla</i> Inlärd fraser Ex. <i>hur mår du</i>

På nivå 4 kan inläraren överföra grammatikalisk information inom satser, mellan fraser och kan använda predikativ kongruens, t.ex. *bilarna är röda*. Inläraren kan också tillämpa inversion, alltså omvänd ordföljd efter adverbial, t.ex. *sedan kom han*. (Eklund Heinonen 2009:34–36.) Pienemann (1998:190–193) kategoriserar också frågesatser med omvänd ordföljd till denna nivå för att efter frågeord är ordföljden likadan verb-



subjekt (VS) som efter adverbial, t.ex. *var bor du?* Däremot kan inläraren ännu inte processa grammatisk överföring mellan olika satser och tillämpar inte till exempel preverbal negation i bisatser. På den femte nivån kan inläraren processa grammatisk information mellan såväl ord och fraser som satser och kan skilja mellan huvudsats och bisats och kan placera negationen och undvika inversion i bisatsen, t.ex. *pojken som inte cyklar*. (Eklund Heinonen 2009:34–36.)

Jag använder processbarhetshierarkin, när jag analyserar på vilken nivå gymnasisterna är i hierarkin. Jag förklarar närmare om mina analysprinciper i kapitel 4.5.

## 1.5.2 Bedömningsmetoder

En stor del av all bedömning av språkkunskaper är *normrelaterad bedömning*, vilket betyder att en testdeltagare jämförs med andra deltagare. Resultatet berättar inte hur mycket en enskild testdeltagare kan utan hur hans eller hennes prestation står sig i förhållande till andra prestationer i gruppen. Normrelaterad bedömning används om man vill veta rangordningen bland sökanden till exempel i ett urvalsprov. (Huhta 1993b:144–145.) Normrelaterad bedömning används till exempel i den finska studentexamen (Eurooppalainen viitekehys 2003:251).

Muntlig språkfärdighet bedöms däremot oftast med *kriterierelaterad bedömning*. I kriterierelaterad bedömning jämförs personens prestation med något kriterium som är beskrivning av den kunskapen som krävs. Varje deltagare behandlas enskilt och deltagaren jämförs bara med nivåbeskrivning. Kriterierelaterad bedömning används till exempel för att se om eleven har uppnått uppställda undervisningsmål. (Huhta 1993b:144–145.) Deskriptorskalorna i den gemensamma europeiska referensramen består av kriteriebeskrivningar (Eurooppalainen viitekehys 2003:252).

Ett val som påverkar hela bedömningssystemet är val av bedömningssättet. *Holistisk bedömning* betyder att muntlig språkfärdighet bedöms som helhet och i *analytisk bedömning* delas muntlig språkfärdighet in i olika delar som bedöms skilt. I holistisk

bedömning ges studeranden ett vitsord som kan vara numeriskt 1-5 eller till exempel ett ord som ”dålig, nöjaktig, bra, utmärkt”. Vanligtvis vid holistisk bedömning används också nivåbeskrivning där en nivåbeskrivning på bedömningsskalan motsvarar vitsordet. Problem med holistisk bedömning är att det kan vara svårt att hitta en passlig nivåbeskrivning om personen till exempel ligger på nivån ”god” i uttalet och på nivån ”nöjaktig” i grammatiken. (Huhta 1993b:146–152.)

I analytisk bedömning används också nivåbeskrivningar men då bedöms varje kriterium dvs. språkets delområde på sin egen bedömningsskala. Då kan studeranden få flera olika beskrivningar på sin språkfärdighet i stället för en beskrivning. Det är också möjligt att varje kriterium bedöms skilt, men det görs ändå en helhetsbedömning som baserar sig på resultatet från alla kriterier. Fördelen med analytisk bedömning är att man får mer detaljerad information om personens språkkunskaper. Det är lättare att definiera till exempel ”uttal” än ”muntlig språkfärdighet”. Varje kriterium tas i beaktande utan att de drunknar bland andra kriterier såsom kan hända i holistisk bedömning. Nackdelar med analytisk bedömning kan vara att kriterierna är fortfarande för omfattande och mångfasetterade helheter och svåra att definiera. (Huhta 1993b: 146–154.)

Jag använder kriterierelaterad bedömning i min undersökning för att mitt mål inte är att jämföra studerandena med varandra utan jag undersöker hur enskilda studerandens språkförmåga förändras under den muntliga kursen och jag vill jämföra denna förändring med en nivåbeskrivning. Analytisk bedömning passar bättre för min undersökning för att jag vill undersöka vilken påverkan den muntliga kursen har på olika delområden i studerandenas språkförmåga. Med analytisk kriterierelaterad bedömning får jag noggrannare resultat och jämförelsen mellan det första och det andra testet blir lättare.

## 2 Muntlig språkfärdighet i språkundervisning

I det här kapitlet berättar jag hur den muntliga språkfärdigheten i språkundervisningen har betonats under åren och vad gymnasisterna anser om hur viktiga muntliga språkkunskaper är för deras lärande. Jag redogör också för hur läroplanen i svenska ser ut i gymnasiet, speciellt hur den betonar kommunikativa kunskaper. Jag ger också en kort beskrivning av hur ett muntligt prov och en muntlig kurs ser ut.

Undervisningen i gymnasierna i Finland är stadgad i lag. Läroplanen för de olika ämnena, målet för undervisningen, antalet obligatoriska kurser, kursernas innehåll och timfördelningen är bestämda. De flesta elever läser svenska som ett medellångt språk, den så kallade B-svenskan, som inleds i grundskolans sjunde årskurs. I gymnasiet läser de som har B-svenska fem obligatoriska kurser. (Green-Vänttinen et al. 2010:21.) Dessutom kan studenterna välja fördjupade kurser och antalet kurser är beroende på skolan.

### 2.1 Muntlig språkfärdighet i gymnasiet

Det är inte något nytt fenomen att diskutera om den muntliga språkfärdighetens ställning i gymnasiet. Maija Saleva (1993) har undersökt hur man har fäst uppmärksamhet på den muntliga språkfärdigheten i historien och det finns tre tydliga reformperioder. Den första är 1800-talets slut, den andra perioden är åren efter andra världskriget och den tredje perioden är när grundskolan grundades före och efter året 1970. (Saleva 1993:3.)

Från 1800-talet kan man hitta exempel på hur studentexamen redan då konstateras ha förhindrat en mångsidigare språkundervisning. Om följande exempel översattes till modern svenska, kunde dessa texter vara från 2000-talet, men den första är från 1892

skriven av Edla Freudenthal och den andra är av A. Rosendahl från år 1906. (Saleva 1993:3.)

... de skulle äfven lära sig at förstå språket, då det talades, och ännu mer, de skulle efter slutad skolkurs hafva kommit därhän att själfva kunna tala det. Detta mål borde skolan ställa för sig med anledning däraf, att kommunikationerna med kulturländerna blifvit så mycket lättare och lifligare och en praktisk språkkunskap därigenom mera af behovet påkallad än den varit förr.

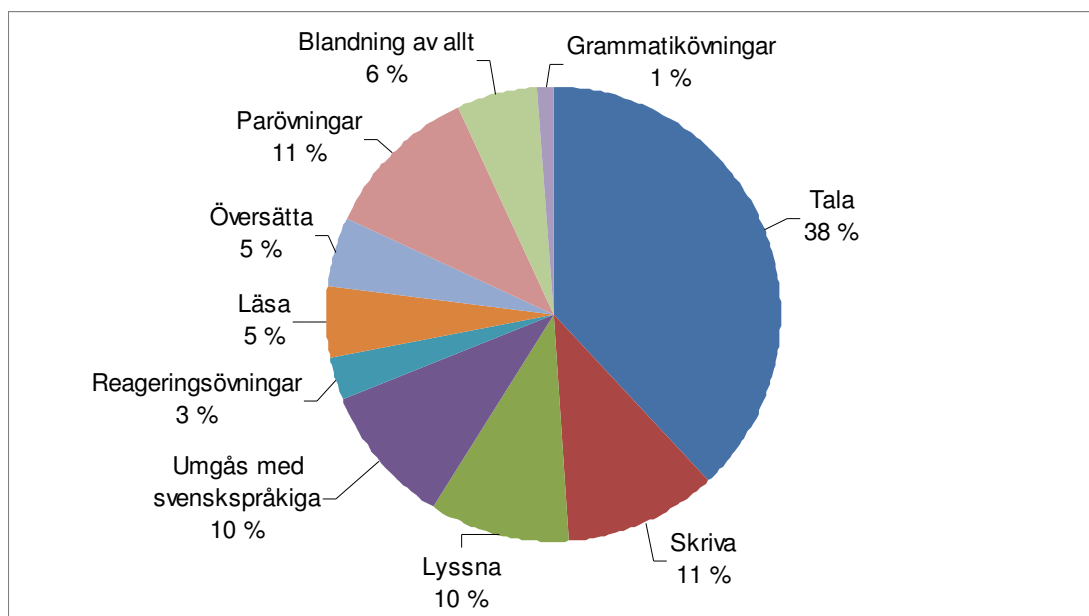
Hvad är det som gör, att lärarne i allmänhet vilja förblifva i de gamla, breda trampade och därför bekväma hjulspåren? ...Felet ligger... i vår tidsenliga studentexamen, denna sannskyldiga minnes- och osjälfständighetsprövning, hvilken uppställande psykologiskt orimliga fordringar tvingar undervisningen att blifva en värdelös men öfveransträngande minnesdressyr. (Saleva 1993:3)

Nu är vi på 2010-talet och man har inte gått mycket framåt trots olika försök. Undervisningsministeriet (f.d. Skolstyrelsen) har tillsatt olika arbetsgrupper för att utreda möjligheter att ordna ett muntligt prov i studentexamen. Den första arbetsgruppen publicerade sin slutrapport 1989 och konstaterade att det behövdes erfarenheter via ett försök. Ett försök gjordes i fyra gymnasier men ett muntligt prov togs inte in i studentexamen. En annan arbetsgrupp publicerade sin slutrapport 2006. (RP 98/2008:12.) Arbetsgruppens förslag var att en kurs i gymnasiet blir muntlig (Undervisningsministeriet 2006:42) och enligt detta förslag har man ändrat grunderna i läroplanen i gymnasieutbildning (Utbildningsstyrelsen 2009a).

Green-Vänttinen et al. (2010:62) skriver också att orsaken till att muntlig kommunikation inte alltid har en så synlig plats i språkundervisningen i gymnasierna, åtminstone delvis kan förklaras med att det inte ingår någon muntlig del i språkproven i studentexamen. Studentexamen har en stark inverkan på hur undervisningen läggs upp i gymnasiet.

Green-Vänttinen et al. (2010) har gjort en undersökning bland gymnasisterna om det bästa sättet att lära sig svenska och figur 1 sammanfattar resultatet. Resultatet visar att gymnasisterna tycker att de lär sig svenska bäst genom att tala svenska. De betonar starkt att de vill lära sig att kommunicera muntligt på svenska och klara av vardagliga situationer. Många säger att det är viktigt att undervisningen består av de olika delområdena i språkkompetensen, men att det muntliga borde få en större roll i

undervisningen. Gymnasisterna uppskattar parövningar och fri diskussion. Att få skriva egna texter är också ett bra sätt att lära sig. Undervisningen uppfattas av många som alltför grammatikbetonad och som figur 1 visar är grammatikövningar inte enligt undersökningen ett bra sätt att lära sig svenska.(Green-Vänttinen et al. 2010: 60–61.)



**Figur 1: Bästa sättet att lära sig svenska.**  
(Green-Vänttinen et al. 2010:62)

I följande kapitel tar jag upp åtgärder som har gjorts för att förbättra den muntliga språkfärdighetens ställning i främmande språk. Läroplanen har ändrats, muntligt prov och muntlig kurs har inletts för att bättre möta de behov som samhället kräver och också motsvara studerandenas behov.

## 2.2 Läroplanen

Enligt grunderna för gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen 2003:94–95) ska undervisningen i svenska utveckla studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation och ge dem kunskaper och möjlighet att utveckla sina insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kulturer.

Studerande ska kunna kommunicera på ett sätt som är karakteristiskt för svenskan och för svensk kultur. Man bör framhålla skillnaderna i kommunikation på finska och på svenska samt kulturella faktorer som förklarar skillnaderna. Målet är också att fördjupa studerandes kunskaper om det tvåspråkiga Finland.

I tabell 2 presenteras nivåskalan som är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i CEFR (2007) den allmänneuropeiska referensramen för språkkunskaper. De studerande ska i B1-lärokursen nå följande nivåer på nivåskalan för språkkunskaper. (Utbildningsstyrelsen 2003:94–95.)

**Tabell 2: Nivåskalan för språkkunskaper i B1-lärokursen**  
(Utbildningsstyrelsen 2003:94)

	Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrift
B1-Lärokurs	B1.2	B1.1	B1.2	B1.1

Enligt nivåskalan betyder ovannämnda nivåer följande vad gäller tal (Utbildningsstyrelsen 2003:94).

#### Nivå B1.1 för tal

- Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste alldagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.
- Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser
- Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer
- Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.
- I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen. (Utbildningsstyrelsen 2003:240.)

Läroplanen och undervisningen motsvarar tyvärr inte alltid varandra och trots att läroplanen betonar kommunikativa färdigheter och kulturella skillnader syns det inte i undervisningen för att muntliga språkfärdigheter inte testas i studentexamen. Enligt

Green-Vänttinen et al. (2010:23) arbetar lärarna målinriktat för att eleverna ska klara provet i svenska i studentexamen så bra som möjligt. Det finns ändå skillnader i hur starkt studentexamen dominerar i undervisningen. Lärarna anser att studentexamen betonar kommunikation mer än tidigare, men några lärare betonar studentexamen så att den muntliga delen blir lidande. (Green-Vänttinen et al. 2010:23.)

## 2.3 Muntligt prov

Utbildningsstyrelsen har sedan början av 1990-talet varje läsår producerat material för bedömningen av de muntliga färdigheterna i främmande språk. Provet har tagit 15–20 minuter och har i allmänhet avlagts i par. Provet innehåller en inledande del, en läsuppgift, en uppgift där den studerande berättar en historia på målspråket, en situationsuppgift och avslutning. (RP 98/2008:4.)

En studerande som fullgjort prov i muntlig språkfärdighet har getts ett intyg. Vid bedömningen av provet används de färdighetsnivåer som uppställts för lärokursen i språket. I sitt intyg får den studerande en bedömning enligt den nivåskala som ingår i grunderna för läroplanen. Intyget har kunnat fogas till avgångsbetyget från gymnasiet som bilaga. Praxis har dock visat att intygens värde varierar. De har inte nödvändigtvis beaktats som en separat helhet vid ansökan till fortsatta studier. (RP 98/2008:5,7.)

## 2.4 Muntlig kurs

Undervisningsministeriet tillsatte en arbetsgrupp 2005 (Undervisningsministeriet 2006) som hade som mål att förbättra den muntliga språkfärdighetens ställning i undervisningen. På basis av detta arbete godkände Utbildningsstyrelsen att en av de valbara kurserna i gymnasiet i A-språk och B1-språk blev en muntlig kurs från och med 1.8.2010. (Hildén 2009:9.) I svenskan betyder detta att den fördjupade valbara kursen RUB6 är kursen i muntlig språkfärdighet som heter *Tala och förstå bättre*. Enligt läroplanen övas olika strategier för att tala och använda språket muntligt i olika

situationer. Ämnena för övningarna ska vara aktuella nordiska händelser och de övriga kursernas ämnesområden. (Utbildningsstyrelsen 2009a:1–2.)

I och med dessa förändringar är gymnasierna tvungna att fundera på hur de kommer att förverkliga den muntliga kursen. Hildén (2009:9) konstaterar att trots att det är fråga om en muntlig kurs, ansluter sig talet till hörförståelse, läsande och skrivande och muntliga övningar kan basera sig på de lästa och lyssnade texterna. Det viktigaste är, enligt Hildén (2009), att det används bara svenska på kursen och att arbetsmetoderna är mångsidiga. Hemuppgifterna kan t.ex. bestå av en intervju, en pjäs eller ett radioprogram. Inspelningen av uppgifter är relativt behändigt med hjälp av den moderna tekniken. En bok är inte nödvändig under kursen eftersom det också finns rikligt med aktuellt material på nätet. Bedömning borde ske under hela kursen. Studerande som deltar i kursen deltar i Utbildningsstyrelsens prov men provet bedöms skilt.

På det utvalda gymnasiet har man bestämt sig att använda boken Galleri Kurs 6 som undervisningsmaterial. Boken är avsedd för att repetera det som gymnasister har lärt sig under andra kurser och förstärka deras språkkunskaper. Bokens vikt ligger på att utveckla kommunikationsstrategier, utöka ordförrådet och repetera den centrala grammatiken. (Galleri 2009.)

Jag fick av en ansvarig lärare för kursen en kort innehållsbeskrivning av den muntliga kursen som ordnades för mina testdeltagare. Kursens innehåll bestod av teman som film, litteratur, musik, mat, påsk, sommar och sommarjobb, sagor, serier, Melodifestivalen, Norge, Island och finlandssvenskar. Teman motsvarade de mål som läroplanen förutsätter.

Arbetsmetoderna var varierande och boken användes som hjälpmedel, men kursen innehöll också mycket material utanför boken. Till exempel när teman var film, litteratur eller musik diskuterade studerandena om den bästa filmen de hade sett eller de gjorde en intervju med paret om sina läsvanor. I samband togs det upp hur man argumenterar och uttrycker sin åsikt på svenska. Internet användes också flitigt, till exempel tittade de på en videointervju med någon svensk eller finlandssvensk



skådespelare och hade frågor om intervjun efteråt. Kursdeltagarna hade flera övningar där de själv fick berätta till exempel om någon bok, saga eller serie. Därtill hade de hörförståelsen, dialoger, diskussioner och uttalsövningar.

Jag deltog några gånger i undervisningen på den muntliga kursen, eftersom jag ville jämföra om testet ger en riktig bild av studenternas förmåga att tala svenska. Jag ville veta om studerandenas muntliga språkfärdigheter skiljer sig på lektionen från de prestationer som jag har filmat, till exempel om en videoinspelning påverkar prestationen. När jag lyssnade på studerandena kunde jag konstatera att det inte fanns betydande skillnader i språkkunskaper på testtillfällena eller på lektionerna. Testtillfällena motsvarar deras riktiga språkkunskaper.

Gruppen var liten och bestod av bara sju studerande, vilket gynnar lärandet. Normalt är grupperna i gymnasiet större, cirka 20-35 elever. Green-Vänttinen et al. (2010:36) hänvisar till flera undersökningar om gruppstorleken att ju mer av studierna som bedrivs i mindre grupper, desto mer aktiveras de enskilda eleverna. Genom arbete i mindre grupper lär eleverna känna varandra bättre och interaktionen blir intensivare. Då eleverna samarbetar mer förstärks de positiva banden mellan dem och gruppandan blir bättre. (Green-Vänttinen et al. 2010:36.)

### **3 Att testa muntlig språkfärdighet**

Den mest typiska skillnaden mellan talat och skrivet språk är att talat språk är interaktivt. Typiskt för talat språk är att människor som deltar i diskussion producerar betydelser tillsammans. Den sociokulturella situationen påverkar hur man talar och vad man talar om. För att upprätthålla diskussionen räcker det inte att man själv producerar tal utan man måste också förstå vad den andra säger. Det finns inte mycket tid att planera och fundera på förhand hur man kommunicerar, eftersom man måste producera och ta emot språk samtidigt. Typiskt för talat språk är att en person använder enklare strukturer än i skrivet språk, till exempel ofullständiga meningar, vanliga fraser,

fyllnadsord, pauser och tvekande för att vinna tid. Utöver språket används också non-verbal kommunikation. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:30–31).

Det är inte lätt att definiera muntlig språkfärdighet. Det centrala problemet som berör alla som testar språkfärdighet är att besvara frågan hur man ser språkfärdigheten och vad testaren själv anser vara viktigt. (Huhta 1993a:78.) Inom forskningen finns inte någon modell som är allmänt accepterad vad det gäller språkfärdighet eller speciellt muntlig språkfärdighet utan det finns flera olika modeller (Undervisningsministeriet 2006:24).

I följande kapitel ska jag ge en kort historisk tillbakablick på språksynen och språktestandet, förklara vad kommunikativ kompetens betyder och presentera vilken modell min undersökning baserar sig på.

### **3.1 Mot kommunikativ kompetens**

Bedömning av språkfärdighet har genom tiden speglat de allmänna trenderna inom språkvetenskapen, och när synen på språkfärdigheten har förändrats har detta påverkat språktesten. Det finns ett starkt samband mellan ett språktest och den språkliga teori det baserar sig på. (Eklund Heinonen 2009:44.)

Före vår tids kommunikativt inriktade syn på språkförmåga har det enligt Spolsky (1976, 1995 refererad i Carlsen 2003:60) funnits tre olika testperioder i bedömning av språkfärdigheten: den för-vetenskapliga perioden, den psykometriskt-strukturalistiska perioden och den psykolingvistisk-sociolingvistiska perioden (Carlsen 2003:60–62, Eklund Heinonen 2009:44). Den för-vetenskapliga perioden kännetecknades av att man inte fäste uppmärksamhet vid statistik, objektivitet eller reliabilitet. I USA tog denna period slut redan på 1920-talet, men i England härskade den ända till 1970-talet och fortfarande används den i många länder. (Carlsen 2003:60.)

Den psykometriskt-strukturalistiska perioden på 1930-1960-talet (Eklund Heinonen 2009:44) grundade sig på strukturalistisk språksyn och objektivitet blev krav i testen och bedömningen. Man insåg att fast muntlig språkfärdighet inte är lätt att bedöma är det viktigt att kunna tala främmande språk och också testa muntliga språkfärdigheter. (Carlsen 2003:61–62.) Under den psykolingvistisk-sociolingvistiska perioden på 1960-1970-talet började man se att språket och dess delar borde läras, undervisas och mätas som en helhet. Testens tillförlitlighetspunkt flyttades från reliabilitet till validitet, vilket betydde att det man mäter är viktigare än det hur man mäter. De centrala idéerna av den psykolingvistisk-sociolingvistiska perioden har bevarats i den nu rådande kommunikativa språksynen. (Carlsen 2003:62–63.)

Begreppet *kommunikativ kompetens* används inom språkpedagogiken, i språktestandet och i språkteorierna på olika sätt och med olika betydelser. Begreppet används ofta också i språkundervisningen. (Carlsen 2003:19.) Noah Chomskys (1965) begrepp *kompetens* från 1960-talet har inte samma betydelse som i begreppet kommunikativ kompetens vilken jag använder här. Chomsky anser att kompetens är den inre språkbehärskningen som varje människa har om sitt eget modersmål. Enligt Chomskys synsätt är språklig kompetens liktydig med grammatisk kompetens. (Carlsen 2003:22. Eklund Heinonen 2009:45.) Chomskys idéer hade en stor betydelse för lingvistik och många lingvister hade antingen en motsatt idé till Chomskys idéer eller utvecklade Chomskys idéer vidare (Carlsen 2003:20).

Begreppet *kommunikativ kompetens*, på det sättet som det förstås nuförtiden, introducerades först av Hymes (1972). Hymes synsätt var mot Chomskys teorier och han ansåg att det krävs mer än bara grammatiska kunskaper för att en språk användare kan kommunicera framgångsrikt. Enligt Hymes är grammatiken en av flera delar i den kommunikativa kompetensen. Han ansåg att i språkinläringen är det också viktigt att kunna använda de grammatiska strukturerna rätt så att de passar till situationen. Begreppet kommunikativ kompetens har vidareutvecklats av flera forskare. Canale & Swain (1980) har konstruerat en modell över kommunikativ kompetens och den fokuserar på andraspråksinlärare. Modellen består av tre komponenter: grammatisk, sociolingvistisk samt strategisk kompetens. (Eklund Heinonen 2009: 45–46.)

Bachman (1990) baserade sin modell som heter *kommunikativ språkförmåga* (*Communicative Language Ability*) på Canale & Swains modell och Bachman & Palmer (1996) utvecklade modellen vidare. Bachman & Palmers modell har blivit inflytelserik inom språktestande och är idag den mest dominerande modellen i testsammanhang (Eklund Heinonen 2009:46) och därför har jag valt att basera min undersökning på den modellen. I följande kapitel 3.2 beskriver jag närmare Bachman och Palmers modell över kommunikativ språkförmåga.

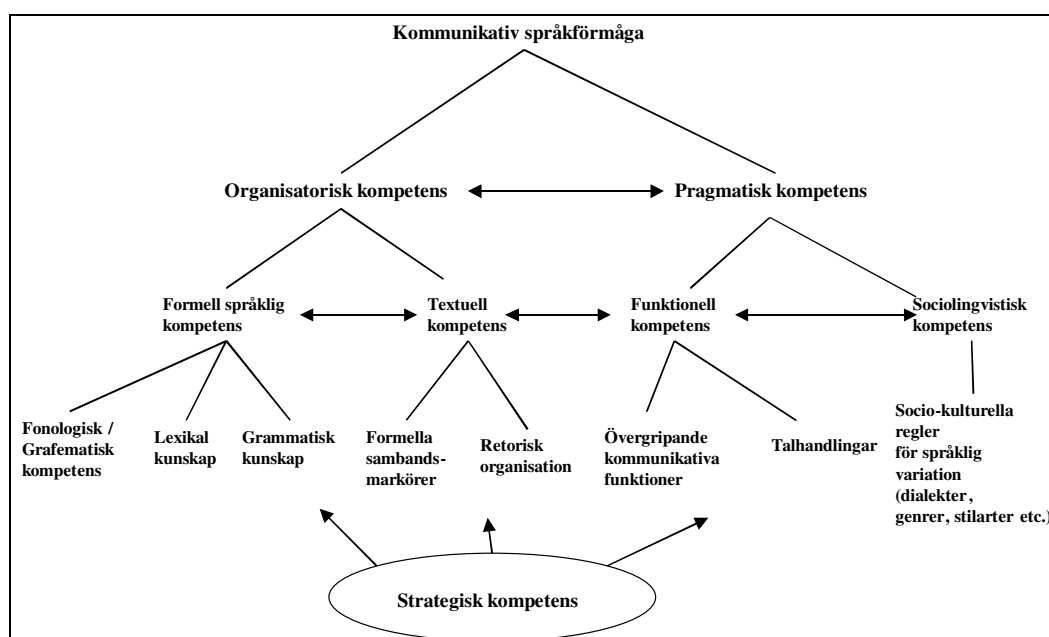
## 3.2 Bachman & Palmer och kommunikativ språkförmåga

Bachman och Palmer (1996:67) konstaterar att när man konstruerar ett test borde den bredare synen av språkförmågan tas hänsyn till. De poängterar att trots att man testar till exempel bara ordförrådet borde uppgifterna vara sådana att de beaktar andra komponenter av språkförmågan. Bachman och Palmers teoretiska modell tar i beaktande alla de komponenter som enligt Bachman och Palmer hör till språkförmågan. (Bachman & Palmer 1996:67.)

Bachman och Palmer (1996:66) konstaterar att hur man definierar språkförmågan i en viss testsituation ligger sedan till grund för de slutsatser man kan dra utifrån testdeltagarens prestationer. De framhåller att deras språksyn inte är en modell över språkligt processande utan en förklaringsmodell att utgå från vid konstruktion och utveckling av muntliga test och hur man kan använda resultaten ändamålsenligt (Bachman & Palmer 1996:78).

Min framställning av Bachman & Palmers modell över kommunikativ språkförmåga bygger på Bachman & Palmer (1996) och Eklund Heinonen (2009). Jag presenterar modellen (figur 2) modifierad efter Eklund Heinonen (2009). Bachman och Palmers modell delar in språkförmågan i två huvudkategorier: *organisatorisk kompetens* och *pragmatisk kompetens*. Organisatorisk kompetens innebär att man kan tolka och producera yttranden eller meningar som är begripliga och grammatiskt korrekta och

sammanfoga dem till både muntliga och skriftliga texter. Organisatorisk kompetens delas i sin tur in i *formell språklig kompetens* (Bachman & Palmer: *grammatical knowledge*) och *textuell kompetens*. För att kunna producera korrekta yttranden eller meningar behövs kunskaper om språkets ljudsystem, ordförråd och grammatik. Formell språklig kompetens inkluderar kännedom om språkets byggstenar såsom ordförråd, syntax, fonologi samt grafematiska regler, till exempel stavningsregler. (Bachman & Palmer 1996:67–68, Eklund Heinonen 2009:47.)



**Figur 2: Bachman och Palmers modell över den kommunikativa språkförmågan.**  
(efter Eklund Heinonen 2009:48)

Textuell kompetens betyder att man av yttranden och meningar kan skapa och förstå längre sammanhängande talade och skrivna texter. Detta innefattar kunskap om hur man med olika sambandsmarkörer skapar kohesion i texterna samt hur språket organiseras retoriskt eller i konversationer. (Bachman & Palmer 1996:68–69, Eklund Heinonen 2009:47.) Eklund Heinonen har placerat textuell kompetens både under organisatorisk kompetens och under pragmatisk kompetens i sin modell (Eklund Heinonen 2009:48). Jag har placerat textuell kompetens (figur 2) bara under organisatorisk kompetens enligt Bachman & Palmer (1996:68).

Den andra huvudkomponenten, pragmatisk kompetens, avser kunskap om regler hur man använder språket. Detta innebär att man kan tolka och producera yttranden som är lämpliga för olika kommunikativa funktioner i olika situationer. Pragmatisk kompetens delas in i *funktionell kompetens* och *sociolingvistisk kompetens*. Funktionell kompetens, som Bachman (1990) kallade *illokutionär kompetens*, betyder att man på ett effektivt sätt kan uttrycka sina kommunikativa avsikter med hjälp av olika språkliga funktioner. Den sociolingvistiska kompetensen innebär att man kan anpassa och tolka språket i förhållande till samtalssituationen och samtalspartnern. Det handlar också om att känna till regler till olika dialekter, register och genrer till exempel idiomatiska uttryck. (Bachman & Palmer 1996:69–70, Eklund Heinonen 2009:47–48.)

Språkanvändaren behöver utöver dessa språkliga kompetenser också kunskaper av mer allmänt kognitiv karaktär för att kunna utnyttja sina språkliga resurser optimalt. Bachman och Palmer kallar detta *strategisk kompetens* som betyder en kognitiv problemlösningsfråga som används för att lösa såväl språkliga problem som andra. Utan den strategiska kompetensen skulle språkbrukaren inte kunna använda sin språkliga kompetens i naturlig kommunikation. När det gäller en muntlig testsituation är den strategiska kompetensen betydande eftersom det handlar om hur automatiserade språkkunskaperna är för språkanvändaren. (Eklund Heinonen 2009:48.)

Eklund Heinonen (2009:49) konstaterar att som teoretisk modell ser det ut som om komponenterna i den kommunikativa språkförmågan är väl avgränsade, men i själva verket är språkförmågan dynamisk. Detta innebär att de olika kompetenserna ständigt samverkar med varandra. Därutöver har också kommunikationssituationen och samtalspartnerna betydelse för hur språkanvändningen gestaltar sig. I följande kapitel 3.3 berättar jag hur olika individuella egenskaper hos testagaren och samtalspartnern kan påverka resultatet i ett test.

### 3.3 Individuella egenskaper och samtalspartners betydelse

Det finns flera individuella egenskaper hos testdeltagaren som påverkar hur han eller hon använder språket. Det är svårt att ta i beaktande sådana faktorer såsom till exempel testdeltagarens trötthet eller humörsvängningar när man konstruerar ett test. Det finns fyra individuella faktorer som påverkar prestationen i ett test: 1) *personliga egenskaper*, 2) *kunskapsmönster (topical knowledge)*, 3) *känslomönster (affective schemata)* och 4) *språkförmåga*. Personliga egenskaper, till exempel ålder, kön och modersmål, är inte en del av testdeltagarnas språkförmåga men kan påverka deras prestationer i ett test. Man ska också ta i beaktande testdeltagarnas kunskapsmönster som betyder hurdana kunskaper och erfarenheter testdeltagaren har om omvärlden. Till exempel kan ekonomistuderandena diskutera om finanspolitik, men för gymnasisterna i mitt test kan det vara ett svårt ämne på grund av brister på kunskapen i finanspolitiken. Känslomönster betyder vilken påverkan känslorna kan ha på det diskuterade ämnet, till exempel en diskussion om abort kan leda till att testdeltagaren inte använder hela den språkförmågan han eller hon har, eftersom ämnet är så känslöväckande. Å andra sidan kan ett sådant ämne också leda till att testdeltagaren presterar sig på en högre nivå. (Bachman & Palmer 1996:64–66.)

I mina test hade de individuella egenskaperna redan tagits i beaktande när författarna till boken Galleri (2009) hade konstruerat testen. Testen är planerade för gymnasister och ämnen är känslomässigt neutrala och sådana att man inte behöver ha specialkunskap om ämnet. Jag valde sådana test som motsvarade studerandenas kunskaper (se kapitel 1.3) i det ifrågavarande skedet och de hade möjlighet att visa sin språkförmåga utan att andra faktorer påverkade deras prestationer.

Foot (1999:37–38) har undersökt vilken betydelse en samtalspartner kan ha för prestationen. Om en testdeltagare som behärskar språket bra har en samtalspartner som inte förstår eller inte kan kommunicera påverkar detta bådass prestation. Det är omöjligt att veta om en bra studerande hade presterat bättre med en annan partner. Den ena partnern kan också göra allt för att fästa uppmärksamhet på den andras brister och

hindra henne eller honom att lyckas i ett test. Det kan också hända att en bra testdeltagare inte visar all sin kunskap för att hon eller han vill ”lyfta upp” och hjälpa samtalspartnern på det sättet, speciellt om det är fråga om en vän. Testdeltagarna brukar prestera sig bättre om de får en partner som är bättre än de själv. Personligheten kan också vara avgörande. Om en tillbakadragen person A diskuterar med en dominerande partner B, kan en partner B säga allt vad en partner A har tänkt säga men A hinner inte säga det, eftersom hon eller han behöver mera tid att uttrycka sig. När jag presenterar mina resultat kommenterar jag huvudsakligen inte hur individuella faktorer och samtalspartner har påverkat gymnasisternas prestationer utan jag koncentrerar mig på att beskriva deras språkförmåga på basis av testet. Om det är tydligt att samtalspartnern påverkar, tar jag upp det till diskussion. Bachman och Palmer (1996:66) konstaterar att det är viktigt att definiera vad man menar med språkförmåga och skilja detta från andra individuella faktorer.

### 3.4 Kvalitetskriterier för ett språktest

När man ordnar ett test i muntlig språkfärdighet, borde man ta hänsyn till vilken uppfattning man har om språkfärdigheten och vad man vill mäta med testet. Jag har berättat i kapitel 3.2 om Bachman och Palmers modell som mitt test baserar sig på och närmare om mina kriterier berättar jag i kapitel 4. Det finns också andra utgångspunkter som ska tas i beaktande när man konstruerar ett test eller bedömer testresultat.

Bachman och Palmer (1996:7) konstaterar att en av de största missuppfattningarna om språktestandet är att man tror att det finns ”det bästa testet” för varje situation. Flera forskare och lärare förväntar sig att det finns ett test som passar perfekt, men varje test har sina begränsningar. Testaren kan missförstå karaktären av språktestandet och språktestsutvecklingen och kan ha alltför stora förväntningar för vad ett språktest kan åstadkomma eller testaren kan lita för mycket på teknologin som används vid testandet.

Det viktigaste är att testet är användbart (*usefulness*) alltså det mäter vad det är avsett att mäta. Bachman och Palmer (1996:17) presenterar sex olika kvalitetskriterier som



enligt dem är tecken på att ett språktest är användbart. Kvalitetskriterierna är *reliabilitet*, *validitet* (*construct validity*), *autenticitet*, *interaktivitet*, *testeffekt* (*impact*) och *genomförbarhet* (*practicality*). De svenska översättningarna är av Eklund Heinonen 2009:49. Alla dessa kriterier främjar testets användbarhet och de kan inte bedömas skilt från varandra. (Bachman & Palmer 1996:17, 38.)

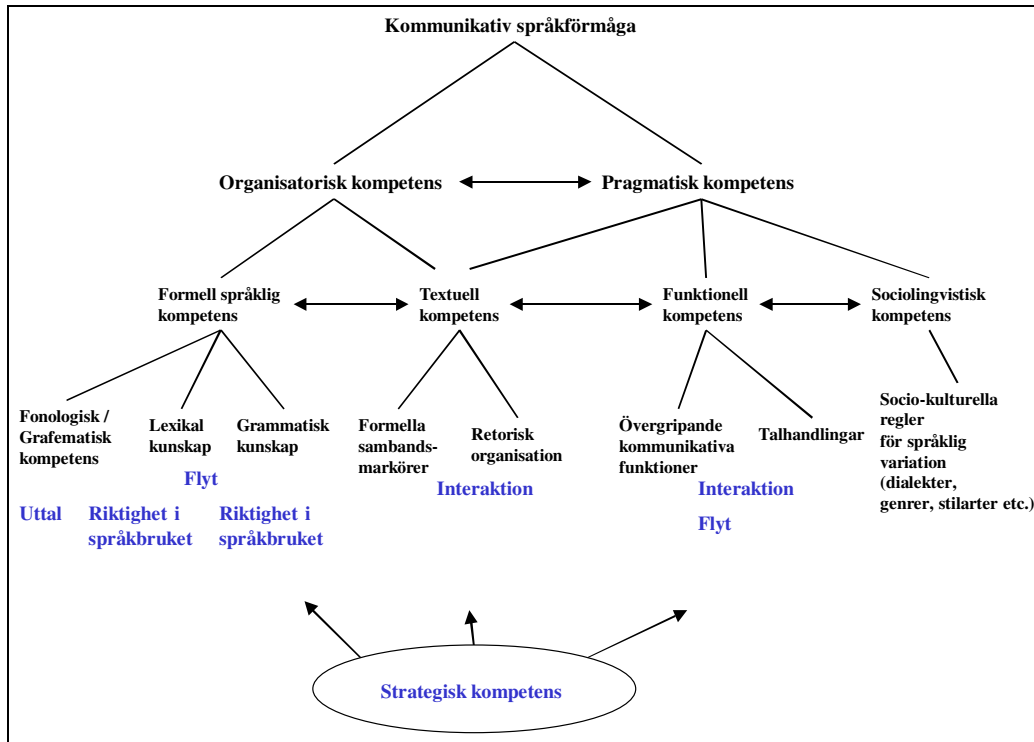
Reliabilitet betyder att om samma testdeltagare deltar i samma språktest två gånger, borde resultaten vara samma oberoende av i vilket test testdeltagaren deltar. Med validitet avses om resultat man får av testtagarens språkförmåga verkligen mäter de delområden av språkförmågan som syftet är. För att kunna påvisa detta ska man definiera ett *konstrukt*, en basis för kunskaper som testet förutsätter. En viss poäng eller nivå motsvarar förmågan som man vill mäta. (Bachman & Palmer 1996:20–21.)

Prestationer i ett språktest ska motsvara språkanvändning i en autentisk situation därför spelar autenticitet också en viktig roll när man bedömer kvalitet i ett språktest. Interaktivitet definierar Bachman och Palmer som hur en testuppgift engagerar testtagarens språkförmåga, strategiska kompetens, kunskapsmönster och känslomönster (se närmare om termer i kapitel 3.3). Ett kvalitetskriterium är testeffekt som betyder testets påverkan på undervisningen och samhället. I en mindre skala handlar det om påverkan på testdeltagaren, läraren och bedömaren. I en större skala kan det handla om påverkan på utbildningssystemet och samhället. Det sjätte kriteriet, genomförbarhet, skiljer sig från andra fem kriterier. Testet ska vara genomförbart så att det inte kräver mera resurser än nödvändigt att planera eller ordna ett test. Med resurser menas till exempel mänskliga, materiella eller tidsmässiga resurser. (Bachman & Palmer 1996:23–40.)

### **3.5 Bachman & Palmer och bedömningskriterier**

Jag anser att kriterierna uttal, interaktion, flyt, riktigheten i språkbruket och strategisk kompetens täcker olika delar av Bachman & Palmers modell väl. I figuren 3 presenterar

jag hur jag kombinerar bedömningskriterier som jag har valt med Bachman & Palmers modell.



Figur 3: Bachman & Palmer och bedömningskriterier.

Kriterierna uttal och riktighet i språkbruket omfattar formell språklig kompetens i min undersökning. Lexikal kunskap behandlar jag inte i en egen kategori, men lexikaliska fel behandlas som del av kriterierna uttal, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. Textuell kompetens behandlas som del av kriteriet interaktion. Funktionell kompetens behandlas som del av kriterierna interaktion och flyt. Sociolingvistisk kompetens testas inte i min undersökning eftersom på en gymnasienivå behandlas inte alla kategorier som hör till sociolingvistisk kompetens och mitt test innehåller inte sådana uppgifter som testar sociolingvistisk kompetens förutom telefonsamtal där vissa hälsningsfraser används. I CEFR (2007:115–118) hör till exempel artighetskonventioner, folkliga uttryck, dialekt och skillnader i stilnivå till sociolingvistisk kompetens. Strategisk kompetens hänger i samman med alla delområden. I följande kapitel 4 berättar jag närmare om kriterier och analysprinciper för varje kriterium.

## 4 Analys

Huhta (1993b:155–156) poängterar att när man väljer kriterier för att bedöma muntlig språkfärdighet borde kriterierna vara sådana att de kan bedömas skilt, men de bildar ändå enheter som är meningsfulla och nyttiga. Bedömningskriterier kan delas in i två synsätt. Det traditionella synsättet delar in muntlig språkfärdighet i kategorier så som *uttal*, *ordförråd*, *grammatik* och *flyt*. Det andra synsättet betonar kommunikativ språkinläring och använder till exempel kriterier *situationsanpassat språk*, *exakthet* och *flexibilitet*. I de flesta testen används nuförtiden kriterier från båda synsätten, men det är viktigt att definiera kriteriets betydelse.

Problemet med analytisk bedömning (se närmare kapitel 1.5.2) är antalet kriterier. Forskarna är inte eniga om hur många kriterier det borde finnas i ett omfattande test. Två eller tre kriterier är för få, eftersom många viktiga kriterier troligtvis då lämnas utanför bedömningen. I internationella språktest i engelska har man oftast kommit fram till att 4–6 kriterier är lämpligt i muntliga test. (Huhta 1993b:154, CEFR 2007:191.)

De kriterierna som jag använder baserar sig på Raili Hildéns (2000) undersökning och hon har använt följande bedömningskriterier: flyt, riktigheten i språkbruket, språkets omfattning, interaktion, initiativförmåga och förståelighet. I min undersökning kommer jag inte att använda kriteriet språkets omfattning för att det är svårt att definiera vad som menas med språkets omfattning i det här testet och vad som är tecken på ett tillräckligt eller otillräckligt ordförråd (jfr Huhta 1993b:165). Förståelighet hör inte till mina kriterier eftersom den överlappar med andra kriterier. Initiativförmåga ingår i min undersökning i kriteriet interaktion. Jag använder också kriteriet uttal som i Hildéns undersökning ingår i kriteriet flyt. Strategisk kompetens är inte ofta använd i testsammanhang för att det inte är lätt att säga om en inlärare använder eller inte använder någon strategi i sitt tal. Också för en bedömare är det svårt att poängsätta användning av strategier. (Fulcher 2003:33.) I min undersökning är det inte meningen att bedöma testdeltagare med vitsord utan undersöka hur deras muntliga språkkunskaper utvecklar sig under en muntlig kurs. Jag anser att det är viktigt att undersöka om den muntliga kursen har påverkan på testdeltagarnas strategiska kompetens, eftersom den

enligt Bachman & Palmer (1996) är en central del av den kommunikativa språkförmågan. I det följande kapitlet presenterar jag närmare kriterierna som jag använder och berättar hur jag analyserar varje kriterium.

## 4.1 Analysprinciper

Huhta (1993b:150) konstaterar att vid bedömning av muntlig språkfärdighet används sällan metoder som baserar sig på att räkna fel eller räkna andra språkliga fenomen. Vanligtvis används kvalitativ bedömning för att beskriva på vilken nivå testdeltagare befinner sig. Jag använder CEFR-skolor för att beskriva kvalitativt på vilken nivå testdeltagarna befinner sig och Processbarhetshierarkin (se kapitel 1.5.1) när jag analyserar riktighet i språkbruket. I några kriterier har jag använt kvantitativa metoder för att tydliggöra resultatet.

I min undersökning är det viktigt att definiera vad *ett ord* betyder. Ett ord kan utgöras av ett enkelt rotmorfem som *hus*, eller ett ord kan bestå av ett rotmorfem med grammatiska morfem som är bundna till roten, som böjningsmorfem (*hus-et*) eller avledningsmorfem (*hus-lig*). Ord kan vara sammansatta, alltså bestå av två rotmorfem. Ordbildning är en morfologisk operation och man kan säga att ordet är en enhet som hålls samman och kan byggas ut genom morfologiska kombinationsregler. (Lindström 2008:58–59.) Här räknar jag enligt Hildén (2000:133) som ett ord hel producerade fonologiska representationer av lexikaliska enheter. Sammansättningar räknar jag som ett ord trots att Hildén räknar dem som två ord om båda orden har en självständig betydelse. Tidsuttryck som *i dag* och *i morgon* räknar jag som ett ord.

Av etiska hänsyn har jag ersatt testdeltagarnas namn med fiktiva namn så att man inte kan känna igen personer (Green-Vänttinen 2001:37). Jag har hittat på namn enligt första bokstäverna i alfabetet från A till G. Testdeltagarna heter Anna, Bettina, Cecilia, Daniela, Elin, Frida och Gabriela. Anna och Gabriela bedöms inte i min undersökning för att de inte deltog i båda testen, men deras prestationer beskrivs till exempel i

pardiskussioner. Jag beskriver alltid prestationer i ordningen Bettina, Cecilia, Daniela, Elin och Frida.

I CEFR anges en skala med sex olika färdighetsnivåer: A1, A2, B1, B2, C1 och C2. Den lägsta nivån (A1) motsvarar nybörjarfärdigheter och C2 närmast nativa färdigheter i målspråket. I läroplansgrunderna finns en finländsk, modifierad och anpassad version som är utarbetad på basis av CEFR-skalor. Versionen kallas för *den finländska nivåskalan för språkkunskaper*. Skalan innehåller totalt tio nivåer. Denna mer finindelade skala har definierats för att det ska vara lättare för elever att se hur deras kunskaper utvecklas från en viss nivå till nästa nivå. (Juurakko-Paaavola & Palviainen 2011:12–13.)

I CEFR (2007:191) konstateras att om man betonar interaktionsstrategier som en kvalitativ aspekt av kommunikation, innehåller skalorna fjorton kvalitativa kategorier som är relevanta i muntlig bedömning: *turtagningsstrategier, samarbetsstrategier, be om förtydliganden, flyt, flexibilitet, koherens, tematisk utveckling, precision, sociolingvistisk kompetens, allmänt språkligt omfång, ordförråd, grammatisk korrekthet, behärskning av ordförråd och behärskning av uttal och intonation*. Det är inte meningen att man vid bedömning använder alla skalor på alla nivåer utan kategorierna måste kombineras och ges nya beteckningar. De ska reduceras till en mindre uppsättning bedömningskriterier som är anpassade till de krav som är förknippade med bedömningsuppgiften. Till exempel om ett av kriterierna är interaktion kan man använda skalorna *turtagningsstrategier, samarbetsstrategier* och *tematisk utveckling* (CEFR 2007:192).

Jag har sammanställt en tabell (tabell 3) på mina kriterier och på de CEFR-skalor och på andra analysmetoder som jag använder i analysen enligt modeller i CEFR (2007:192), se också bilaga 5. Mina testkriterier eller bedömningskriterier är uttal, interaktion, flyt, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. I analysen bedömer jag testdeltagarnas prestationer i ett visst testkriterium med hjälp av skalorna som syns i tabell 3. Kvantitativa metoder finns inte med i tabell 3.

**Tabell 3: Testkriterier, CEFR-skalar och andra analysmetoder i denna undersökning**

Testkriterier	CEFR-skalar	Andra analysmetoder
Uttal	Behärskning av uttal och intonation (finländsk skala)	
Interaktion	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier	
Flyt	Flyt (finländsk skala)	
Riktighet i språkbruket		Processbarhetsteorin
Strategisk kompetens		Användning av olika strategier (Fulcher 2003)

Jag har valt att beskriva på vilken nivå testdeltagarens prestation är för ett utvalt kriterium. Jag bedömer prestationerna enligt skalorna i CEFR, men jag använder också den finländska nivåskalan för uttal och flyt. Den finländska skalan lämpar sig bättre för mina ändamål, eftersom den har flera nivåer och då har man möjlighet att se om det finns skillnader mellan det första och det andra testet. Jag använder inte alla tio nivåer för varje kriterium, om det inte är nödvändigt.

Processbarhetsteorin används för analysen av riktighet i språkbruket. Strategisk kompetens hör inte vanligtvis till bedömningskriterier och strategisk kompetens har inte skalar heller i referensramen, men jag har valt också den till mina kriterier enligt Bachman & Palmer (1996). Den strategiska kompetensen beskriver jag enligt Fulchers (2003) kriterier som jag presenterar i kapitel 4.6.

Jag beskriver prestationerna kvalitativt och ger exempel på hurdana fel testdeltagarna gör. För att stödja den kvalitativa bedömningen använder jag vid behov kvantitativa metoder. Till slut bedömer jag på vilken nivå prestationen är enligt nivåskalan. Före analysen av varje kriterium presenterar jag detaljerade analysprinciper för kriteriet och nivåskalan för det ifrågavarande kriteriet.

## 4.2 Uttal

Uttal är ett av de vanligaste bedömningskriterierna i muntlig språkfärdighet. I uttalet är det fråga om att producera enskilda ljud rätt. Till uttalet räknas ofta också intonation,

rytm och satsbetoning. (Huhta 1993b:163) Utöver de enskilda språkljuden finns det också prosodiska drag. Med prosodiska drag avses rytm, betoning, intonation, längdförhållanden, intensitet och reduktion. (Kuronen & Leinonen 2010: 9–10.)

Jag räknar som uttalsfel fel uttal av enskilda språkljud och betoningsfel på stavelse- eller ordnivå. Om samma ord uttalas fel flera gånger, är det ett fel varje gång (jfr Hildén 2000:131). Jag ger också exempel på hurdana fel testdeltagarna gör. Bedömningen av uttalsfelen baserar sig på uttalsanvisningar som anges i boken Galleri (2009) vilken användes på kursen. I boken anges både finlandssvenska och sverigesvenska uttalsmönster vilka båda är acceptabla.

Prosodiska drag på satsnivån tar jag inte med för att till exempel finlandssvenskt uttal är svårt att skilja från finskt uttal bara med hjälp av hörseln (Hildén 2000:132). Jag kommenterar hur testdeltagarna lyckas med att läsa text och använder då begreppen prosodi och taltempo och kommenterar dem bara på en allmän nivå.

Den första uppgiften (Bilaga 1 och 2) testar bara uttalet när studenterna läser texten för paret. Till det totala ordantalet räknar jag antal skrivna ord och också siffrorna. Till exempel i det första testet har en studerande som spelar roll A (Bilaga 1) 106 ord i sin text och en studerande som spelar roll B har 85 ord (Bilaga 2). Eftersom det finns så stor skillnad i ordantalet mellan texterna, räknar jag hur många ord som uttalas fel och jämför dem med det totala ordantalet och ger svaret i procent. I andra delar, förutom läsuppgiften, har jag inte räknat sådana ord som uttalsfel om testdeltagaren till exempel säger ett finskt ord eller ett obegripligt ord. Jag tar dem ändå i beaktande i helhetsbedömningen, när jag bedömer vilken nivå bäst beskriver testdeltagares uttal.

Jag använder den finländska nivåskalan (Utbildningsstyrelsen 2003) när jag bedömer testdeltagarnas prestationer och motiverar varför jag har valt en viss nivå. I tabell 4 beskrivs den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande uttalet.

**Tabell 4: Den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande uttal**

<b>A1.1</b>	Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem.
<b>A1.2</b>	Uttalet kan ofta vålla förståelseproblem.
<b>A1.3</b>	Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem.
<b>A2.1</b>	Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.
<b>A2.2</b>	Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.
<b>B1.1</b>	Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.
<b>B1.2</b>	Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets.
<b>B2.1</b>	Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga.
<b>B2.2</b>	Uttalet och intonationen är mycket tydliga och naturliga.
<b>C1.1</b>	Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanserna.

I tabell 4 finns alla tio nivåer med även om inte alla behövs. Jag jämför resultatet med en högre och en lägre nivå för att motivera varför jag har valt en viss nivå.

### 4.2.1 Första test i uttal

#### Bettina

I läsuppgiften är Bettinas läsande som helhet ganska flytande. Bettina gör 11 uttals- eller betoningsfel av 85 ord. Hon har mest problem med hur man uttalar *o*-ljudet i svenska ord. Ordet *idrott* förekommer tre gånger i olika kontexter, *idrott*, *idrottshallen*, *idrottskarriärer*, och hon uttalar *o* alltid med lång vokal [o:] i stället för kort vokal [å]. Andra liknande fel är: *fotboll* *o* i boll med lång [å:] fast det borde vara kort [å], *tog* och *mot* uttalar hon med [å:] i stället för [o:]. Bettina har inte hittills uppfattat grundregeln hur man uttalar korta och långa vokaler i svenskan. Alla ovannämnda fall följer grundregeln att om det finns två konsonanter efter *o* uttalas det med kort vokal [å] som till exempel i *boll*. När det är en konsonant efter *o* uttalas det med lång vokal [o:] som i ordet *tog*. I betoningen gör hon också några fel, till exempel i ordet *gymnastik* betonar hon stavelsen *-nas* [jymna:stik] i stället för den rätta *-tik* [jymnasti:k].



I diskussionsdelen använder Bettina 48 ord varav hon gör ett fel som kan kategoriseras som uttalsfel. Också i det här fallet är det fråga om *o* i ordet *bio* uttalar hon *o* med [å] i stället för [o]. I referatdelen använder hon 76 ord varav 10 är uttalsfel. Hon använder ordet *ungdomar* 9 gånger och uttalar det fel varje gång vilket leder till en hög felprocent. Hon uttalar igen *o* som [å] i stället för [o].

Fel uttal av *o* stör inte lika mycket som hennes uttal av fonemen *d* och *r* som blir tydliga i ordet *ungdomar*. Hennes uttal blir felaktigt för att *d* och *r* låter onaturliga för svenskan. I finlandssvenskan och i finskan är *d* och *r* är relativt nära varandra och det kan vara svårt skilja den finska och den finlandssvenska varianten (Leinonen & Kuronen 2010:61,72). Bettina uttalar fonemen *d* väldigt starkt och *r* uttalar hon med en stark vibration vilket kan bero på hennes finska dialekt där *d* och *r* uttalas betonad. Annat ord som hon uttalar fel är *använder* vilket hon uttalar [envender]. I diskussionen efter referatdelen gör hon samma fel. I tabellen 5 presenteras totalt ordantal och antal fel hon gjorde i alla uppgifter och också resultat i procent.

**Tabell 5: Bettina Antal uttalsfel i första test**

<b>Bettina</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	85	11	13
Diskussion	48	1	2
Frågor av parets referat	26	0	0
Referat	76	10	13
Referat frågor	47	0	0
<b>Totalt</b>	<b>235</b>	<b>22</b>	<b>9</b>

Bettina gjorde mest uttalsfel i läsuppgiften och i referatdelen, men diskussionsdelarna var nästan felfria. När man bedömer Bettinas uttal med nivåskalan, är det klart att hon befinner sig på nivå A2.2. Hennes främmande accent är uppenbar hela tiden, inte bara tidvis som på nivå B1.1, och felaktigt uttal förekommer. En lägre nivå A2.1 motsvarar inte hennes nivå för att hennes felaktiga uttal inte orsakar problem med förståelsen.

## **Cecilia**

Cecilia läser läsuppgiften med ett långsamt tempo men ändå flytande. Hon gör bara 8 uttalsfel av 106 ord och flera av uttalsfelen förekommer i orden som enligt min mening

är svåra att uttala för en finskspråkig. Hon uttalar till exempel ordet *scen* felaktigt [ske:n]. Hon betonar fel *manus*, när hon betonar den andra stavelsen i stället för den första stavelsen. I ordet *analyserar* utelämnar hon stavelsen och uttalar ordet [analyser]. *Gymnasiet* uttalar hon felaktigt med g-[gymnasiet]. Två av hennes uttalsfel kan leda till missförstånd, hon uttalar *var* felaktigt [vår] (*jag var, jag vår*) och *lär* [ler] (*man lär sig*). I diskussionsdelen och i referatdelen är hennes uttal relativt bra. Hon uttalar ordet *cykling* så att det låter *kyckling* vilket kan leda till missförstånd. Ordet *skidor* uttalar hon inte med *sje*-ljudet och ordet *gymnastik* uttalar hon med g-[gymnastik].

**Tabell 6: Cecilia Antal uttalsfel i första test**

<b>Cecilia</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	106	8	8
Diskussion	47	0	0
Referat	61	2	3
Referat frågor	31	1	3
Frågor av parets referat	37	0	0
<b>Totalt</b>	<b>282</b>	<b>11</b>	<b>4</b>

Cecilia gör mest fel i läsuppgiften och få fel i andra delar (tabell 6). Uttalet är förståeligt, men talets tempo är långsamt. Hon gör några tydliga uttalsfel så hon befinner sig på nivå B1.1. Uttalet är klart förståeligt och några uttalsfel förekommer, men den främmande accenten är inte uppenbar hela tiden, såsom på nivå A2.2, utan bara tidvis.

### **Daniela**

Danielas uttal är osäkert och hon har ett långsamt tempo vilket gör att prosodin lider. Såsom Bettina har hon också problem med hur man uttalar *o* i svenska ord. Hon uttalar *idrott* med [o] i stället för [å] och ordet *tog* uttalar hon felaktigt med [å] och första o med [å] i ordet *fotboll*. *Gymnastik* uttalar hon felaktigt med g- och [gymnastik] betonar stavelsen *-nas* [jymna:stik] i stället för *-tik* [jymnasti:k]. Att läsa siffrorna orsakar problem för Daniela och det tar länge innan hon säger *12-15* och hon läser felaktigt [tolva till femti timmar] som leder till missförstånd. I diskussionsdelen uttalar hon *gärna* med [ç] *sje*-ljudet och det är svårt att uppfatta vilket ord hon menar. I läsuppgiften och i referatdelen uttalar hon pronomen *de* felaktigt [de] i stället för de rätta [di] och [dom] och man kan blanda pronomen med *det*.

**Tabell 7: Daniela Antal uttalsfel i första test**

<b>Daniela</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	85	12	14
Diskussion	39	1	3
Referat	64	1	2
Referat frågor	41	0	0
Frågor av parets referat	32	0	0
<b>Totalt</b>	<b>261</b>	<b>14</b>	<b>5</b>

Daniela gör mest uttalsfel i läsuppgiften och de andra delarna är nästan felfria (tabell 7). Daniela producerar ganska många ord vilket gör att felprocenten blir låg. Prosodin lider eftersom talets tempo är långsamt och därför befinner hon sig på nivå A2.2 i uttalet. Den främmande accenten är uppenbar, men den orsakar inte förståelseproblem som är kännetecknande på nivån A2.1.

## **Elin**

Elins uttal är ganska flytande och hon har ett bra tempo i läsuppgiften. Hon gör 7 uttalsfel av 106 ord. Hennes uttalsfel är relativt ringa. Orden *lära/lär* uttalar hon [lera/ler], *scen* [sen] och *första* [förstå] vilka kan leda till missförstånd. Pronomen *de* uttalar också hon felaktigt [de]. Hon gör också några betoningsfel, till exempel i ordet *teater* betonar hon inte *a*, [tea:ter] utan säger det med ett kort *a*. I diskussionsdelen betonar hon fel *planer* där betoningen ligger felaktigt på *e* [plane:r] och hon uttalar räkneord *sju* utan *sje*-ljudet. I sitt referat uttalar hon varje gång fel ordet *är* när hon uttalar det [e:r] trots att hon kunde uttala det rätt i läsuppgiften. Ordet *fotboll* uttalar hon med fel betoning på båda *o* [fo:tbå:l] i stället för det rätta uttalet [fo:tbål:]. I frågorna säger hon [vår] i stället för *var*.

**Tabell 8: Elin Antal uttalsfel i första test**

<b>Elin</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	106	7	7
Diskussion	62	2	3
Referat	79	6	8
Referat frågor	28	1	4
Frågor av parets referat	32	0	0
<b>Totalt</b>	<b>307</b>	<b>16</b>	<b>5</b>

Elin gör få uttalsfel trots att hon producerar mest ord av alla (tabell 8). Procentuellt gör hon mest fel i referatdelen. Elins uttal är ganska nära nivån B1.2 i läsuppgiften, men hon gör ändå några uttalsfel som kan missförstås och uttalet är närmare nivån B1.1. I referatdelen använder hon flera finska ord som stör uttalet. Jag har inte räknat finska ord till producerade ord och som uttalsfel, men i helhetsbedömningen tar jag dem i beaktande och jag bedömer att Elin befinner sig på nivå A2.2. Elins uttal i läsuppgiften motsvarar inte nivån A2.2 där den främmande accenten är uppenbar hela tiden, eftersom hennes läsande inte störs av den främmande accenten, men finska ord i referatdelen är främmande för en svensk åhörare.

### Frida

Frida läser ganska långsamt och prosodin lider av det. I läsuppgiften orsakar ordet *idrott* uttalsproblem också för Frida och hon uttalar *o* i ordet med [o] i stället för [å]. Ordet *tid* uttalar hon med kort *i* [tid] och det blir svårt att förstå vilket ord hon menar. Pronomen *de* uttalar också hon felaktigt [de]. I ordet *gymnastik* betonar hon felaktigt stavelsen *-nas* [jymna:stik] i stället för den rätta *-tik* [jymnasti:k]. Ordet *sammanlagt* betonar hon felaktigt [sammanla:gt]. Siffrorna orsakar problem för henne och det tar länge för henne att säga *12-15* och hon säger felaktigt [tolva femtio timmar]. I sitt referat uttalar hon fel *är* vilket hon uttalar [e:r] och i frågor uttalar hon *gör* felaktigt [jå:r].

**Tabell 9: Frida Antal uttalsfel i första test**

<b>Frida</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	85	10	12
Diskussion	35	0	0
Referat	42	1	2
Referat frågor	34	0	0
Frågor av parets referat	12	1	8
<b>Totalt</b>	<b>208</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

Frida gör 10 uttalsfel av 85 ord i läsuppgiften (tabell 9), men andra delar är nästan felfria. Felprocent i frågor av parets referat är hög eftersom totalantal ord är få. Frida använder också några finska ord, såsom hennes par Elin gjorde, vilket påverkar uttalet och helhetsbedömningen. Frida gör ganska många uttalsfel och den främmande accenten är uppenbar och därför befinner hon sig på nivån A2.2. Den främmande accenten och det felaktiga uttalet är inte så tydliga att hon borde placeras på nivån A2.1.

## 4.2.2 Andra test i uttal

### Bettina

I det andra testet gör Bettina i läsuppgiften mindre uttalsfel än i det första. Hennes intonation är mer naturlig för svenskan denna gång och finska konsonater *r* och *d* hörs inte lika tydligt som i det första testet.

Fonologiska fel uppstår till exempel i ordet *unik* vilket hon uttalar med uttalsmönster från engelskan och uttalar ordet med *j* i början [junik]. Uttalat av *o* har blivit bättre, trots att uttalsfel fortfarande förekommer, till exempel i ordet *konsten* uttalar hon *o* felaktigt med [o]. Ordet *fantastiska* blir [fantastika], i ordet *värd* talar hon felaktigt *ä* som [e:] [ve:rd]. Betoningen är rätt, lång vokal, men framför *r* ska *ä* uttalas [ä]. Betoningsfel gör hon också i orden *egentligen* och *kulturevenemang*. Efter parets läsuppgift uttalar hon *o* fel i ordet *norska* med [o]. Det som mest stör i uttalet är att hon uttalar *är* felaktigt [e:r]. Detta fel gör hon några gånger i andra delar, men uttalar ofta också rätt [e:].

I tabellen 10 finns det två delar *frågor av egen uppgift* och *frågor av parets läsuppgift* som inte var med i det första testet för att jag tillade diskussionsfrågor till det andra testet, (se kapitel 1.3).

Tabell 10: Bettina Antal uttalsfel i andra test

Bettina	Totalt ordantal	Uttalsfel	Felprocent
Läsuppgift	95	8	8
Frågor av egen läsuppgift	22	0	0
Frågor av parets läsuppgift	27	3	11
Diskussion	35	0	0
Frågor av parets referat	21	0	0
Referat	88	3	3
Referat frågor	20	0	0
<b>Totalt</b>	308	14	5

Bettina gör igen några uttalsfel i läsuppgiften och i referatdelen, men procentuellt gör hon mest fel i *frågor av parets läsuppgift*. Alla dessa tre delar läser hon från pappret som kan orsaka uttalsfelen. Däremot är flera av diskussionsdelarna felfria. När hon talar

mera fritt, gör hon inte samma fel. I det här andra testet producerar Bettina flera ord och gör färre uttalsfel än i det första testet.

I det andra testet är Bettinas uttal på nivå B1.1, den främmande accenten är inte lika tydlig som i det första testet och uttalsfelen har också minskat. Hon når nästan till nivå B1.2, men eftersom hon gör fortfarande ganska många uttalsfel är hennes nivå i uttalet B1.1 så hon kommer en nivå uppåt.

### Cecilia

Cecilia läser sin text med ett bra tempo. Uttal av *sje*-ljudet orsakar mest problem för henne. Hon uttal *sje*-ljudet på finskt sätt med [sk-] i orden *skönhet*, *skärgården*, *kanske* och *norrskén* och orden blir nästan oigenkännliga. I diskussionsdelarna uttalar hon *kanske* med *sje*-ljudet men ordet *skiner* igen med [sk-]. Däremot i frågor efter parets referat kan hon uttala *kanske* med *sje*-ljudet. Uttal av *o* är också svårt för henne. Hon uttalar till exempel *o* i ordet *stolta* med [o] i stället för [å] och i ordet *fot* med kort [o] i stället för lång [o:]. Ordet *hjortron* orsakar också problem för henne. I referatdelen talar hon ganska långsamt fast hon inte gör många uttalsfel. Problemet uppstår närmast med pronomen *de* vilket hon uttalar [de].

**Tabell 11: Cecilia Antal uttalsfel i andra test**

Cecilia	Totalt ordantal	Uttalsfel	Felprocent
Läsuppgift	84	10	12
Frågor av egen läsuppgift	19	1	5
Frågor av parets läsuppgift	14	0	0
Diskussion	74	2	3
Frågor av parets referat	20	0	0
Referat	104	3	3
Referat frågor	61	1	2
<b>Totalt</b>	<b>376</b>	<b>17</b>	<b>5</b>

Cecilia producerar nästan hundra ord mer än i sitt första test. Hon gör flera uttalsfel än i det första, men det finns inte en stor skillnad i felprocenten, 4 % i det första testet jämfört med 5 % i det andra testet (tabell 11). Skillnaden kan bero på att den andra texten innehåller flera ord som är svårare att uttala.

Cecilia talar ganska långsamt i referatdelen så att prosodin blir lidande. Hon har problem speciellt med *sje*-ljudet, men den främmande accenten uppstår inte hela tiden och därför befinner hon sig på nivå B1.1. Cecilia befinner sig alltså på samma nivå i båda testen.

### Daniela

Daniela läser med en bra rytm och uttalar tydligt och det finns inte tecken på osäkerheten som hon hade i det första testet. Uttal av *o* blir felaktigt några gånger till exempel i orden *historien*, *lokala* och ordet *Europa* med [å] i stället för [o]. Pronomen *de* uttalar hon [de]. *Är* uttalar hon felaktigt [er] och *värd* [verd]. I Danielas text finns det bara ett ord med *sje*-ljudet, men det verkar vara problem också för henne och hon uttalar ordet källor med [k-] utan *sje*-ljudet. I ordet *närvarande* har hon fel uttal och betoning och ordet blir oigenkännlig. I referatdelen har hon inte många uttalsfel utan bara pronomen *de* som hon uttalar [de].

**Tabell 12: Daniela Antal uttalsfel i andra test**

<b>Daniela</b>	<b>Totalt ordantal</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	95	11	12
Frågor av egen läsuppgift	26	0	0
Frågor av parets läsuppgift	38	0	0
Diskussion	56	1	2
Frågor av parets referat	31	1	3
Referat	94	2	2
Referat frågor	59	1	2
<b>Totalt</b>	<b>399</b>	<b>16</b>	<b>4</b>

Daniela producerar över hundra ord mera än i sitt första test och felprocent är lägre (tabell 12). Orden i läsuppgiften är inte bekanta för henne vilket kan leda till att de är svåra att uttala eftersom andra delar är nästan felfria. Daniela befinner sig på nivå B1.1, eftersom hennes uttal är klart förståeligt trots att hon gör några uttalsfel.

Danielas uttal har blivit bättre efter det första testet. Den främmande accenten är inte uppenbar hela tiden såsom på nivån A2.2, som hon var på i det första testet, utan bara tidvis. Hon kommer alltså en nivå uppåt.

## Elin

Elins uttal i läsuppgiften är naturlig och hon har ett snabbt tempo i sitt läsande. Elin har fel betoning i orden *egentligen* och *närvarande*, men man känner ändå igen orden. Är uttalar hon felaktigt [er] och *värd* [verd]. I andra delar gör Elin få eller inga uttalsfel, *är* orsakar problem i referatdelen när hon uttalar det igen felaktigt [er]. Elin producerar ganska många ord men hennes felprocent är låg (tabell 13) och den är också lägre än i det första testet. Mest gör hon fel i läsuppgiften.

Denna gång använder hon inte finska ord vilket förbättrar hennes prestation i helhetsbedömningen. Elin ligger på nivå B1.2 i andra testet, eftersom på nivån B1.1 är den främmande accenten tidvis uppenbar men i Elins uttal hörs den främmande accenten inte och hennes uttal är mycket lätt att förstå fast hon gör några uttalsfel. Elin befinner sig två nivåer högre än i det första testet.

Tabell 13: Elin Antal uttalsfel i andra test

Elin	Totalt ordantal	Uttalsfel	Felprocent
Läsuppgift	95	6	6
Frågor av egen läsuppgift	19	0	0
Frågor av parets läsuppgift	32	0	0
Diskussion	69	0	0
Frågor av parets referat	19	0	0
Referat	88	2	2
Referat frågor	50	0	0
<b>Totalt</b>	372	8	2

## Frida

Fridas rytm i läsuppgiften är bra fast hon läser ganska tyst. Hon har problem med *sje*-ljudet och uttalar orden *skärgården* och *kanske* utan *sje*-ljudet. Ordet *fantastiska* uttalar hon [fantastika] och *unika* betonar hon fel [u:nika] i stället för den rätta [uni:ka]. Ordet *hjordron* blir oigenkännlig för att hennes uttal är främmande. I sitt läsande utelämnar hon en gång ett ord och en gång säger hon *det* i stället för ordet *se* vilket försvårar förståelsen. Troligtvis läser hon texten utan att tänka på vad hon läser, fast hon behärskar pauseringen vid meningsbyte. Ordet *friluftaktiviteter* uttalar hon väldigt långsamt.



I referatdelen talar hon med ett långsamt tempo och intonationen blir lidande eftersom hon talar ett ord i gången. Det är svårt att förstå helheten speciellt när hon gör många uttalsfel och det är ibland svårt att uppfatta vad hon säger för att hon mumlar något tyst. Hon uttalar felaktigt fortfarande *de* [de] och *är* [er]. *O*-ljudet är fortfarande problematiskt, för att hon uttalar *stor* felaktigt med *å* [står] som kan leda till missförstånd.

Frida producerar över hundra ord mera i sitt andra test, men hon gör också många uttalsfel, betydligt mera än i det första testet och felprocenten blir ganska hög (tabell 14). Hon har många fel i referatdelen för att hon uttalar flera gånger *de* och *är* fel.

**Tabell 14: Frida Antal uttalsfel i andra test**

<b>Frida</b>	<b>Total ord</b>	<b>Uttalsfel</b>	<b>Felprocent</b>
Läsuppgift	84	10	12
Frågor av egen läsuppgift	31	2	7
Frågor av parets läsuppgift	6	0	0
Diskussion	57	0	0
Frågor av parets referat	20	0	0
Referat	102	13	13
Referat frågor	31	2	7
<b>Totalt</b>	<b>331</b>	<b>27</b>	<b>8</b>

Frida befinner sig på nivå A2.1 i det andra testet eftersom den främmande accenten är mycket uppenbar och uttalet kan orsaka problem med förståelsen. Frida är den enda av testdeltagarna som befinner sig på en lägre nivå än i det första testet.

### 4.2.3 Sammanfattning av analysen i uttal

I det första testet ligger alla testdeltagarna ganska nära varandra i uttalet och det finns inte stora skillnader i deras uttalsnivå vilka är nivåerna A2.2 och B1.1. De hade mest fel i läsuppgiften som kan bero på att orden var obekanta för dem (jfr Saleva 1997:117) och i uppgifter där de fick själv producera text använde de sådana ord som de behärskade. Uttal av *o* och *g* framför vokal och *sje*-ljudet orsakade problem för testdeltagarna som det ofta brukar vara hos finska inlärare av svenska. Korta och långa vokaler orsakar

också problem för testdeltagarna. Uttalsfelen i min undersökning liknar felen som gymnasister gjorde i Hildéns (2000:177) undersökning. Utöver de nämnda felen förekommer det hos nästan alla felaktigt uttal av några vanliga ord som *är* [er] och pronomen *de* [de].

I det andra testet följer uttalsfelen samma mönster som i det första testet. Testdeltagarna gör mest fel i läsuppgiften och diskussionsdelarna är nästan felfria. Uttal av *o*, *ä* och *sje*-ljudet orsakar problem fortfarande. Också betoningen på långa och obekanta ord eller ord med ett obekant uttalsmönster är problematiska. I tabell 15 syns på vilken nivå testdeltagarna befinner sig i båda test (se kapitel 4.2 , tabell 4 för nivåbeskrivningar).

**Tabell 15: Testdeltagarnas nivåer i uttal i båda test enligt den finländska skalan**

Deltagare	Uttal	
	Första test	Andra test
<b>Bettina</b>	A2.2	B1.1
<b>Cecilia</b>	B1.1	B1.1
<b>Daniela</b>	A2.2	B1.1
<b>Elin</b>	A2.2	B1.2
<b>Frida</b>	A2.2	A2.1

I det andra testet befinner sig alla förutom Frida på en högre nivå än i det första testet. Testdeltagarna producerade också flera ord i det andra testet än i det första testet och huvudsakligen gör de också färre fel. Enligt detta resultat betyder det att den muntliga kursen har förbättrat deras kunskaper i uttal.

Jag anser att testdeltagarna skulle kunna ha nått högre nivåer i uttalet om man hade satsat mera på uttalsövningar under kursen. Flera av testdeltagarna gjorde samma uttalsfel i båda testen. Jag ser det som en stor brist att boken Galleri (2009), som är planerad för den muntliga kursen, inte innehåller allmänna uttalsanvisningar för svenskt uttal. Det finns uttalsanvisningar vid ordlistor och några uttalsövningar, men det skulle behövas en sammanställning av uttalet till exempel i slutet av boken.

## 4.3 Interaktion

Inom interaktiva aktiviteter uppträder språkanvändare omväxlande som talare och lyssnare tillsammans med en eller flera samtalspartner där man gemensamt bygger upp ett samtal (CEFR 2007:73). Nuförtiden används det i flera muntliga test också något sådant kriterium som framhäver språkkunskapers sociokulturella och kontextbundna sida. Om detta kriterium används bland annat termen *interaktionsförmåga*. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:43.) Enligt McNamara (1997:447) finns det två definitioner på termen interaktion. Den ena refererar mera till en psykologisk förmåga, till mentala aktiviteter inom en individ och den andra refererar till en social förmåga som handlar om beteende mellan individer. Ibland hör strategisk kompetens till interaktion (Fulcher 2003:44) och också sociolingvistik kompetens (se kapitel 3.2) kan höra till interaktionsstrategier (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:43). I min undersökning koncentrerar jag mig på den sociala förmågan mellan individer och behandlar strategisk kompetens skilt i kapitel 4.6.

I Hildéns (2000:122) undersökning betyder interaktion vilka roller testdeltagarna har, hurdan stämning det finns i diskussionen och hur de använder paralingvistisk kommunikation. Hildén (2000:112–113) använder också kriteriet *initiativförmåga* vilket står för hur en testdeltagare deltar i diskussion och hur hon kan föra fram sina egna åsikter i diskussion och hur hon kommenterar testpartners åsikter. Det kan hända att en testdeltagare inte själv tar initiativ utan att testpartnern tar hand om diskussionen vilket leder till att diskussionen snarast motsvarar t.ex. en intervju. I min undersökning innehåller interaktion också initiativförmågan.

*Interaktionell kompetens* definieras ofta som hur språkanvändare organiserar sitt tal, med talets sekventiella organisering och turtagningsregler (Fulcher 2003:44). Fulchers (2003:34–39) definition av interaktion innehåller bland annat *turtagning* och *närhetspar*. Närhetspar betyder inom samtalsanalysen hur turtagningen fungerar. Med närhetspar menas att ett första led följs av ett andra led, till exempel *fråga-svar*, *hälsning-hälsning* och *erbjudande-accepterande*. *Öppningar* och *avslutningar* i samtalet hör också till interaktionen enligt Fulcher (2003).

Huhta (1993b:166–168) använder termen *situationsanpassat språk*, vilket kan delas in i tre delar: i formalitet och artighet i språkanvändning, i kulturkännedom, till exempel man känner till vilka samtalsämnen som är acceptabla i kulturen och i förmågan att samtala, vilket betyder i det här sammanhanget att en person behärskar samtalsnormerna i främmande språk och kan öppna, hålla igång och avsluta diskussionen enligt normerna. I den här undersökningen koncentrerar jag mig på förmågan att samtala. Till förmågan att samtala hör också att man kan använda vissa typiska hälsningsfraser och samtals öppnings- och avslutningsfraser. För att man ska kunna hålla igång samtalet behöver man kunna visa förståelse, och reagera på rätt sätt antingen verbalt eller nonverbalt beroende på kulturen. Regler för turtagningen är också viktigt att känna till; när man tar och ger ordet. (Huhta 1993b:169.)

Enligt referensramen (CEFR 2007:81–82) betyder interaktionsförmåga olika strategier. Under diskussionen använder sig språkanvändarna av olika turtagningsstrategier: för att ta ordet i syfte att stärka samarbetet i uppgiften och se till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning, för att bidra till ömsesidig förståelse och för att själva kunna be om hjälp att formulera något.

I min undersökning har jag valt att undersöka för varje testdeltagare hur de behärskar 1) turtagning 2) öppnings- och avslutningsfraser, 3) närhetspar, såsom fråga-svar, hälsning-hälsning, erbjudande-accepterande, 4) hur de kan hålla igång samtalet och 5) hur de visar förståelse, reagerar och samarbetar med samtalspartnern. Öppnings- och avslutningsfraser hänger ofta ihop med närhetspar hälsning-hälsning. Situationerna i testet är planerade på förhand och till exempel turtagningen är ganska långt bestämd (se bilaga 1–4). Jag koncentrerar mig mest på om testdeltagarna kan använda rätta fraser. Jag beskriver undersökningspunkterna kvalitativt och till slut bedömer jag testdeltagarna med hjälp av CEFR-skolor turtagning och samarbete (tabeller 16 och 17). Turtagningen innehåller punkterna 1–3 och samarbete punkterna 4–5.

**Tabell 16: Skalan Turtagning enligt CEFR  
(CEFR 2007:83)**

	<b>TA ORDET (TURTAGNING)</b>
C2	Som C1
C1	Kan välja en lämplig fras ur en bred repertoar av samtalsfunktioner för att på lämpligt sätt uttrycka vad som krävs för att ta eller behålla ordet, eller vinna tid medan han/hon tänker.
B2	Kan på lämpligt sätt träda in i en diskussion och utnyttja språket för att åstadkomma detta. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett samtal på lämpligt sätt med effektiv turtagning. Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt och vid behov avsluta samtalet, även om detta inte alltid görs så elegant. Kan använda standardfraser som "Det är en svår fråga" för att vinna tid och behålla ordet medan han/hon formulerar det som ska sägas.
B1	Kan träda in i en diskussion om ett känt ämne och använda en lämplig fras för att ta ordet. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är välbekanta eller av personligt intresse.
A2	Kan använda enkla tekniker för att inleda, hålla igång och avsluta ett kort samtal. Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt samtal ansikte mot ansikte. Kan be om uppmärksamhet.
A1	Deskriptor saknas.

**Tabell 17: Skalan Samarbete enligt CEFR  
(CEFR 2007:83)**

	<b>SAMARBETE</b>
C2	Som C1
C1	Kan på ett skickligt sätt knyta an sitt eget bidrag till andra talares bidrag.
B2	Kan ge återkoppling till och följa upp påståenden och slutsatser för att på så sätt föra diskussionen framåt. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att sörja för en gemensam förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.
B1	Kan använda ett grundläggande förråd av språk och strategier för att hålla igång ett samtal eller en diskussion. Kan sammanfatta vad man kommit fram till i en diskussion och därigenom bidra till ett fokuserat samtal. Kan upprepa delar av vad någon har sagt för att bekräfta ett ömsesidigt samförstånd och bidra till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning. Kan bjuda in andra i diskussionen.
A2	Kan förmedla när han/hon förstår.
A1	Deskriptor saknas.

Jag undersöker del 2 och del 3 av testuppgifterna (Bilaga 1–4) för att de innehåller interaktion. Del 1 är en uttalsdel där testdeltagarna bara läser texten. I det andra testet finns det också en kort diskussion efter uttalsdelen men jag utelämnar den från analysen för att den inte finns i det första testet.

Skalorna i CEFR innefattar nivåerna från A2 till C1. I följande kapitel beskriver jag på vilken nivå testdeltagarna befinner sig.

### 4.3.1 Första test i interaktion

#### Bettina

Bettina öppnar diskussionen i telefon med hälsningen *hejsan* (exempel 1, r. 01) men svarar inte med sitt namn. Det kan hända att hon ser på mobilen vem som ringer, men Annas svar *det är Anna på telefonen* (r. 02) och Bettinas nästa replik *Aa Hej Anna!* visar att hon hör första gången vem som ringer. Därför verkar Bettinas första öppning inte väldigt elegant. Bettina svarar på Annas fråga *jag mår bra* (r. 03) men hon frågar inte Anna till exempel *själv då?* utan slutar sin tur och sedan fortsätter Anna med en ny fråga. I fortsättningen flyter diskussionen fram smidigt och närhetsparen fråga-svar och erbjudande-accepterande fungerar bra och turtagningen är naturlig. Bettina kan uppehålla samtalet hela tiden och reagerar på parets frågor och samarbetet fungerar. I avslutningen (exempel 1, r. 12 och 13) säger Anna *vi hörs* och Bettina svarar *vi ses* vilka strider lite mot varandra men orsakar inte problem för interaktionen.

(1)

01 Bettina: Hejsan

02 Anna: Hejsan, Det är Anna på telefonen. Hur mår du?

03 Bettina: Aa Hej Anna! Jag mår bra.

12 Anna: Vi hörs!

13 Bettina: Vi ses!

I referatdelen går diskussionen inte lika smidigt framåt och av exempel 2 (r. 04 och 05) framgår det att Bettina inte kommenterar Annas svar på något sätt utan fortsätter med en ny fråga (r. 05). Diskussionen följer ganska strikt de instruktioner som ges i uppgiften och Bettina visar inte alltid att hon förstår vad partnern säger. Bettinas svar är ganska korta och ibland säger hon bara *nej, ja, jag vet inte*, men Anna ställer ofta en extrafråga för att få henne att berätta mera. Diskussionen slutar också plötsligt när Bettina inte förstår Annas fråga (exempel 3, r. 08), utan hon säger bara *vad* men kan inte be om förtydligande och Anna fortsätter med en ny fråga.

(2)

03 Bettina: Har de artikeln någon spännande, vad?

04 Anna: Någon spännande? Ää. Jag tycker att den har inget spännande, men det säger att människor läser inte så mycket böcker.

05 Bettina: Vad gör du på din fritiden?

06 Anna: På min fritiden jag jag går på gym, jag gör aerobicen och jag jag cy, cyklar.

(3)

06 Bettina: Jag är bara in Facebook. Och där jag har mina livsvänner.

07 Anna: Du måste kanske känna, känna dina vänner, inte, inte, inte på nätet, bara.

08 Bettina: Vad (*skrattar*)

09 Anna: Okej Använder du mycket nätet?

10 Bettina: Nej.

I turtagningen befinner sig Bettina på nivå B1 för att hon behärskar en enkel diskussion om ett välbekant ämne ansikte mot ansikte, men turtagningen är inte så lämplig som nivå B2 förutsätter. Bettina befinner sig också på nivå B1 vad det gäller samarbete för att hon kan hålla igång samtalet och samarbetar med sin partner. I beskrivningen på nivå B1 sägs det att inläraren bidrar till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning. Detta var inte alltid fallet med Bettina, men jag anser att hon ändå befinner sig på nivå B1 för att beskrivningen på nivå A2 inte motsvarar hennes prestation.

### **Cecilia**

Cecilia presenterar sig själv i telefonen naturligt och säger *Hej, Cecilia ringer. Hur mår du?* (exempel 4, r. 02) som visar att Cecilia behärskar öppningsfrasen i telefonsamtal. Cecilia kan också närhetsparen fråga-svar och erbjudande-accepterande men mest frågar hon själv och klarar bra av frågor och av erbjudanden. Hennes accepteranden är också ganska naturliga, men många av hennes svar är ganska korta och låter lite tveksamma som till exempel *öö, ja, åkej*. Hon kan ändå uppehålla samtalet hela tiden och reagerar på partnerns svar fast det ibland sker långsamt. I avslutningen är hon lite tveksam med hälsningen när hon säger *ymm, åkej, bra, hejsan* (exempel 4, r. 12) utan att säga till exempel *hej då, vi ses*.

(4)

01 Daniela: Hej. Ää, Daniela.

02 Cecilia: *öö, Hej. Cecilia ringer. Hur mår du?*

03 Daniela: *öö* Ja, bra. (*mumlande på bakgrunden jag mår bra*)  
04 Cecilia: Har du några planerar på kvällen?  
05 Daniela: Nej, jag har inte.  
06 Cecilia: *Öö*. Vill du komma spela tennis mej, med mej  
07 Daniela: *Ymm*, Nej jag jag vill inte spela. *Ää* men vill du gå på bio?  
  
12 Cecilia: *Ymm*, åkej.bra Hejsan.  
13 Daniela: Hej då!

I referatdelen förstår Cecilia inte Danielas fråga och ber om förtydliganden två gånger (exempel 5, r. 02 och 04). Daniela kan omformulera sin fråga och diskussionen fortsätter och Cecilia kan svara. Cecilia funderar ofta länge vad hon säger och interaktionen fungerar inte så smidigt. Cecilia fyller på sin tur efter att Daniela redan har hunnit kommentera någonting (exempel 5, r. 07) medan Daniela väntar att Cecilia fortsätter (exempel 5, r. 08). Detta samma händer när Cecilia borde fråga (exempel 6, r. 03) men hon kan inte genast formulera sin fråga och Daniela hinner svara (exempel 6, r. 04) för att undvika för långa pauser.

(5)

01 Daniela: *Mmm* Var då någonting överraskad, någon någonting ny, ny, nya åt dig i den den artikeln  
02 Cecilia: *Öö* Kan du säga det igen?  
03 Daniela: Var då någonting ny nu  
04 Cecilia: För mig?  
05 Daniela: Yeah  
06 Cecilia: Nej, *öö* men kanske att *öö öö* ungdomar också läsa böcker  
07 Daniela: *Ymm*  
08 Cecilia: *ja eiku* nuförtiden

(6)

01 Cecilia: Okej. Ym. Har du några kompisar som du träffas i nätet?  
02 Daniela: Nej. Jag tycker inte så mycket att vara i nätet.  
03 Cecilia: Aa, okej. *öö* Så du inte *öö*  
04 Daniela: Ja, men jag har Facebook.  
05 Cecilia: Ja men du inte behov, behövd, behöver internet niinku ofta.

Cecilia befinner sig på nivå A2 i turtagningen i det första testet för att hon använder relativt enkla tekniker i diskussionen och turtagningen är ibland osmidigt. Hon befinner sig ännu inte på nivå B1 för att hon har problem att träda in i diskussionen. Cecilia befinner sig på nivå B1 i samarbete för att hon kan använda grundläggande språk och strategier.



## **Daniela**

Daniela börjar telefondiskussionen med öppningsfrasen *Hej, ää, Daniela* (Cecilias avsnitt exempel 4, r. 01) vilket låter lite onaturligt att börja med *hej* och sedan säga sitt namn. När Cecilia frågar hur hon mår säger Daniela först *ja, bra*, men sedan mumlar hon *jag mår bra*. Hon frågar inte Cecilia hur hon mår. I början har hon korta svar och hon är ganska försiktig. Senare reagerar hon naturligt på Cecilias frågor och erbjudanden. Daniela har en bra interaktionsförmåga och hon försöker hålla igång samtalet hela tiden genom att reagera på något sätt fast hennes språkkunskaper inte alltid räcker till. Avslutningen är lämplig och mer energisk än Cecilias när Daniela avslutar med frasen *hej då!* (Cecilias avsnitt, exempel 4, r. 13) i slutet.

I referatdelen försöker Daniela reagera på tystnaden och tar ordet effektivt om det behövs. Hon kommenterar dock inte alltid Cecilias svar utan fortsätter bara med sin egen fråga vilket stör lite interaktionen. Daniela nickar ofta för att visa att hon lyssnar på och förstår.

Daniela befinner sig på nivå B1 i turtagningen eftersom hon kan träda in i en diskussion och behärskar samtal ansikte mot ansikte. Nivå A2 beskriver inte hennes nivå för att hon kan också lite avancerade tekniker att ta ordet. Hon befinner sig inte på nivå B2 eftersom hennes turtagning i början inte är tillräckligt effektivt. I samarbetet befinner hon sig på nivå B2 för att hon samarbetar hela tiden med sin partner, för diskussionen framåt, hjälper till och fyller på ifall det behövs.

## **Elin**

Elin öppnar diskussionen i telefonen naturligt, presenterar sig själv och frågar hur Frida mår (exempel 7, r. 02). Elin fungerar som frågare och hon kan ställa naturliga frågor och diskussionen flyter fram bra. Hon kan också kommentera Fridas svar och säger *ja, det låter bra, okej*. Hon slutar diskussionen *okej, vi ses sen* (exempel 7, r. 14) som är en bra avslutning.

(7)

01 Frida: Frida.

02 Elin: Hej. Det är Elin här. Hur mår du?

03 Frida: Bra tack.

14 Elin: Okej, vi ses sen.

15 Frida: Ser du. Hej då.

I referatdelens första diskussion har Elin och Frida en kort diskussion där de inte har många turer och de använder finska ord. Bara ett lyckat närhetspar fråga-svar uppkommer under diskussion i exempel 8. Frida frågar och Elin formulerar ett bra svar.

(8)

03 Frida: Okej. Vad du, vad du jår [gör] öö dina fritiden?

04 Elin: Jag vår [var] med kompisar och jag tycker att gå på länker och jag lyssnar på musik och ja var normalt.

I den andra diskussionen går det bättre. Elin behärskar bra sina frågor och kan ställa också fortsättningsfrågor och kan omformulera sin fråga när Frida inte förstår (exempel 9). Elin kan uppehålla samtalet och reagerar på sin samtalspartners turer.

(9)

05 Elin: Använder du mycket internet och vad gör du där

06 Frida: Vet inte (*Förstår inte frågan*)

07 Elin: Använder du mycket internet och vad gör du där, när du är?

08 Frida: *Jå, ja*. Jag är i Facebook och IRC-Galleri och många öö site och jag har *ym* jag har träffat *ym*, min kompisar i nätet och mina familjen och.

Elin befinner sig på nivå B1 i turtagningen i det första testet men hon ligger ganska nära nivå B2 eftersom hon kan använda effektiv turtagning och behärskar också standardfraser. Användning av finska stör i vissa turer och därför kan hon inte befinna sig på nivå B2. I samarbete är hon också på nivå B1 eftersom hon kan hålla igång samtalet och föra diskussionen framåt. Hon befinner sig ännu inte på nivå B2 för att hon inte följer upp till exempel Fridas svar och hon sörjer inte alltid för att Frida förstår eller att hon själv förstår Frida.

## Frida

Frida börjar telefonsamtalet genom att säga sitt namn (Elins avsnitt exempel 7, r. 01) som är en bra öppning till telefonsamtalet. Sedan svarar hon på Elins fråga *bra, tack*, men säger inte hälsningen *hej* och frågar inte heller Elin hur hon mår. När Elin frågar om Fridas planer, svarar Frida fundersamt *kvällen* (exempel 10, r. 07) för att vinna tid och fundera på. Detta närhetspar fråga-svar låter som en naturlig diskussion.

(10)

06 Elin: (*Oho, mä hyppäsin vahingossa tossa*) Har du några planer för i kväll?

07 Frida: Kvällen. *Ymm*. Ingen speciellt.

Fridas språkkunskaper räcker inte till alla svar och hennes svar i exempel 11 (r. 11) är omöjligt att förstå om man inte känner till situationen. Elin vet vad Frida borde säga så hon förstår vad Frida menar.

(11)

10 Elin: *Öö*. Ja, det låter bra. Har du setts Napapiirin sankarit? Jag har hört att det är väldigt bra.

11 Frida: Nej, se inte. Jag går säkert. Jag kan se flera biljetter.

I slutet av diskussionen svarar Frida på hälsningen *vi ses* felaktigt *ser du* (Elins avsnitt exempel 7, r. 15) som kommer från engelskans *see you* men är en felaktig fras i svenska.

I referatdelen har Frida svårigheter att hitta rätta ord och hon använder finska. I den andra diskussionen är hennes svar korta och hon förstår inte frågan (Elins avsnitt exempel 9, r. 6 och 8) förrän Elin upprepar den och då kan hon svara på frågan.

Frida befinner sig på nivå A2 i turtagningen för att hon endast kan använda enkla tekniker i ett samtal och kan inte ännu träda in i en diskussion med en lämplig fras såsom B1 förutsätter. Ibland lyckas hon ganska bra, men ibland är hennes prestationer väldigt svaga. I samarbetet är hon också på nivå A2 eftersom hon har problem med att kunna hålla igång ett förståeligt samtal.

### 4.3.2 Andra test i interaktion

#### Bettina

I det andra testet svarar Bettina naturligt på Gabrielas hälsning (exempel 12, r. 02) *ja, det stämmer* och säger först därefter var hon har varit. Turtagningen flyter fram naturligt och Bettina reagerar bra på partners frågor och kan också argumentera sina svar (exempel 12, r. 06). Bettina och Gabriela diskuterar smidigt med varandra. Bettina nöjer sig inte med korta turer utan kommenterar också Gabrielas svar. I avslutningen säger Bettina innan de sista hälsningsfraserna *må bra* (exempel 12, r. 12) fast hon borde använda frasen *ha det bra*. I avslutningen använder hon standardfrasen *vi ses* (exempel 12, r. 14).

(12)

01 Gabriela: Hej, vi har inte träffats på långa tider.

02 Bettina: Ja, det stämmer. Jag har varit på resan.

05 Gabriela: Låter spännande. Vilka länder eeh vilka länder reste du till?

06 Bettina: Jag besökte Tyskland, Danmark och Italia och Tyskland var min favorit därför att jag tycker om deras kultur.

11 Gabriela: Ja, Jag måste gå hem göra mina läxor.

12 Bettina: Ja, må bra.

13 Gabriela: Tack, detsamma.

14 Bettina: Vi ses!

15 Gabriela: Vi ses!

I referatdelen reagerar Bettina efter att Gabriela har läst sin text och kommenterar genom att säga *intressant* och först därefter frågar hon sin fråga. I det första testet började hon med en fråga genast efter texten. Under hela diskussionen kommenterar hon Gabrielas svar alltid med någon kommentar och håller diskussionen igång.

Bettina befinner sig på nivå B2 i turtagningen i det andra testet. Hennes användning av standardfraser har förbättrats från det första testet och hon behärskar turtagningen effektivt. Samarbete är fortfarande på nivå B1. Det finns inte klara tecken på att hon skulle bidra till att diskussionen utvecklas eller för att ge återkoppling till påstående som förutsätts på nivå B2.

## Cecilia

I det andra testet öppnar Cecilia diskussionen lämpligt när hon träffar Daniela på gatan (exempel 13, r. 01). Cecilia reagerar oftare till Danielas svar än i det första testet och kommenterar till exempel *kul, vad kul, det låter bra* för att uppehålla diskussionen. Hon kan också formulera sina turer smidigare än i det första testet och argumenterar även sina svar. Cecilia avslutar diskussionen bra genom att säga att hon måste gå och det var fint att träffas och använder också avskedsfrasen (exempel 13, r.11).

(13)

01 Cecilia: Öö, Hej, vi har inte träffats ää på långa tiden

02 Daniela: Jå, jag har reste så mycket.

03 Cecilia: Aa, vad kul! Ää, Vad var du?

11 Cecilia: Ja, jag också måste gå till skolan. Det vår eehr jättefint att prata med och se. Så, hej då!

12 Daniela: Hej då! Det tycker jag också.

I referatdelen flyter diskussionen bra och Cecilia får stöd av Daniela när hon inte kommer på ordet. Cecilia kan svara på frågor som ställs och också motivera sina svar. När det är hennes tur att fråga kan hon ställa frågor men hennes reagerande på Danielas svar är ganska svagt och hon kan inte säga annat än *ahaa, jå, okej* (exempel 14, r. 03 och 05) utan att till exempel säga *intressant*. En gång ställer hon en fortsättningsfråga *varför*. Hon visar sitt intresse och sin förståelse och uppehåller samtalet, men hon ger inte någonting mera till diskussionen och samarbetet lider lite av detta.

(14)

01 Cecilia: *Ymm*, Var där någonting öö vad du har inte vet, i artikeln?

02 Daniela: *Jå*, Jag tycker att vi i Finland vi tycker om solen.

03 Cecilia: *Ahaa, Jå*.

04 Daniela: det tycker, det säger att i Sverige det är jätteviktig.

05 Cecilia: *Jo*, okej, *ää* Vill du resa *öö* mera i Finland eller till utomlands?

Cecilia befinner sig på på nivå B1 i turtagningen för att hon använder effektivare tekniker att hålla igång samtal denna gång. Samarbete fungerar också bättre i det andra testet och hon är fortfarande på nivå B1 eftersom hennes strategier att hålla diskussionen igång motsvarar nivå B1.

## Daniela

Daniela behärskar turtagningen och svarar i öppningen *jå, jag har rest så mycket* (Cecilias avsnitt, exempel 13, r. 02), men det skulle ha varit bättre att först börja med hälsningen *hej*. Daniela beter sig väldigt interaktivt också i det andra testet. Hon visar hela tiden sitt intresse med ögonkontakt och uppehåller diskussionen också på annat sätt paralingvistiskt. I diskussionsdelen handlar det om fråga-svar där Daniela har rollen som svarare. Hon ger tydliga och argumenterade svar. I exempel 13 (Cecilias avsnitt, r. 12) syns det att hon inte alltid avslutar diskussionen så elegant när hon säger avskedsfrasen *hej då*, men fortsätter sedan *det tycker jag också* som inte hänger ihop med diskussionen eftersom hon borde ha sagt det innan avskedsfrasen.

En gång glömmer hon att säga sin replik fast det står i instruktionen (bilaga 3–4) och interaktionen blir lidande. Hon borde säga till exempel *det låter bra* (exempel 14, r. 10) men hon börjar genast säga att hon måste gå. Detta kan tolkas i diskussionen att hon vill undvika ämnet när hon inte kommenterar tidpunkten som föreslås utan säger att hon måste gå.

(14)

08 Daniela: Jag kunde också resa där. Kanske vi kunde öö åka där tillsammans?

09 Cecilia: *Jå*, det låter bra, kanske nästa sommaren öö kun [kunde]vi att gå till där

10 Daniela: Tyvärr måste jag gå på skolan just nu.

I referatdelen hjälper Daniela sin samtalspartner Cecilia när Cecilia inte kommer på ordet och diskussionen fortsätter (exempel 15). Daniela kan också ställa en fortsättningsfråga för att hon vill veta mer och hon reagerar aktivt på Cecilias turer till exempel med *låter bra*.

(15)

Cecilia: Hmm, mm, Jag tycker att jag är kanske adventyrer eftersom eeh jag tycker om spännande spännande ää mm ää vad är det för, nå

Daniela: Spännande saker?

Cecilia: Jo, just det. \*Tackar\*

Daniela befinner sig fortfarande på nivå B2 i samarbetet och kommer en nivå uppåt i turtagningen till nivå B2 eftersom hon kan träda in i diskussionen effektivt, uppehålla diskussionen på lämpligt sätt, samarbeta och föra diskussionen framåt.

### **Elin**

Elin svarar på Fridas hälsning naturligt genom att använda hälsningsfrasen *hej* och genom att förklara var hon har varit (exempel 16, r. 02). Under diskussionen svarar Elin på frågor flytande och kan också argumentera. Elin reagerar på Fridas svar med *ja, bra idé, ja, det var det* och visar att hon förstår. Samarbete fungerar inte alltid bra för att Elin inte ber förtydliganden fast hon inte förstår. I slutet av diskussionen börjar hon naturligt avsluta diskussionen och säger *hej, nu måste jag gå* och avslutar diskussionen *ja, det var det. vi ses* (exempel 16, r.10 och 12).

(16)

01 Frida: Hej, vi har inte träffats på långa tider.

02 Elin: Hej, jag har varit utomlands.

10 Elin: Ja, det är en bra idé. Hej, Nu måste jag gå, min lektion börjar.

11 Frida: Ja, jag måste också gå till biblioteket. Men det är roligt att ser du.

12 Elin: Ja, det var det. (*ohb*) Vi ses!

13 Frida: Vi ses!

Diskussionerna i referatdelen är ganska korta mellan Elin och Frida. Elin har ibland svårt att förstå vad Frida menar och hon blir fundersam och säger *öö*, men Frida märker att Elin inte har förstått och omformulerar frågan.

Elin befinner sig på nivå B2 i turtagninen i det andra testet eftersom hon behärskar standardfraser och kan inleda, hålla igång och avsluta samtal effektivt. I samarbetet befinner hon sig fortfarande på nivå B1 för att hon inte alltid samarbetar med Frida och inte ställer fortsättningsfrågor fast hon inte förstår Frida. Frida har sämre språkkunskaper än Elin och en relativ stor skillnad i språkkunskaper stör deras gemensamma interaktion.

### **Frida**

Frida öppnar diskussionen med en lämplig fras *hej, vi har inte träffats på långa tider* (exempel 16, r. 01). Frida kan ställa sina frågor fast de ibland är otydliga och interaktion lider av detta. Frida talar väldigt tyst och det är ibland svårt att höra vad hon säger och också det stör interaktionen mellan Frida och Elin. Frida reagerar bra på Elins svar och diskussionen hålls uppe på det sättet. I avslutningen använder Frida igen felaktigt *det är roligt att ser du* (Elins avsnitt, exempel 16, r. 11) så hon använder fortfarande frasen enligt engelskan *see you*. Till sist säger hon *vi ses* till Elins hälsning.

I referatdelen är både Fridas frågor och svar otydliga och det kräver mycket av lyssnaren att förstå vad hon menar. Hennes argumentering är också sådant som man inte förstår men Elin ber inte heller förtydliganden.

Frida befinner sig fortfarande på nivå A2 i turtagningen för att hon använder väldigt enkla tekniker i samtalet. Ett enkelt samtal vållar ibland problem för henne. I samarbete är hon också i det andra testet på nivå A2 eftersom hon kan någorlunda diskutera men samsarbetsstrategier är relativt svaga hos henne.

### **4.3.3 Sammanfattning av analysen i interaktion**

I båda testen kunde testdeltagarna i turtagningen träda in i diskussion lämpligt och använda lämpliga fraser och de kunde inleda, hålla igång och avsluta diskussion enligt instruktioner. Som jag redan konstaterade i kapitel 4.3 var turtagningen i testuppgifterna bestämd och testdeltagarna följde instruktioner. Deltagarna behärskade också öppnings- och avslutningsfraser när det gällde hälsningar. Närhetsparet hälsning-hälsning behärskades bäst och också närhetsparet fråga-svar fungerade bra mellan deltagarna. Svaren var kortare såsom *ja, hej, jag vet inte* i det första testet medan deltagarna i det andra testet gav längre och mer argumenterade svar. Erbjudande-accepterande kom fram i några fall och de klarade dem huvudsakligen bra.



Om diskussionen inte slutade på en hälsning, slutade deltagarna diskutera när uppgiften tog slut. Ingen av testdeltagarna kommenterade slutet med någon slutfras till exempel *tack för diskussionen*. I Hildéns (2000:286) undersökning klarade gymnasisterna också öppningar och avslutningar huvudsakligen i hälsningar och de behärskade också turtagningen men inte alltid så elegant.

Turtagningen behärskades bättre i det andra testet än i det första. Alla andra förutom Frida befinner sig på en högre nivå i turtagningen (tabell 18) i det andra testet. Turtagning och standardfraser övas ganska mycket under kursen och de blir mer automatiserade. Uppgifterna och instruktioner kan också påverka resultatet eftersom turtagningen styrs också i uppgifterna.

**Tabell 18: Testdeltagarnas CEFR-nivå i turtagning och i samarbete**

Deltagare	Turtagning		Samarbete	
	Första test	Andra test	Första test	Andra test
<b>Bettina</b>	B1	B2	B1	B1
<b>Cecilia</b>	A2	B1	B1	B1
<b>Daniela</b>	B1	B2	B2	B2
<b>Elin</b>	B1	B2	B1	B1
<b>Frida</b>	A2	A2	A2	A2

I samarbetet befinner sig alla testdeltagare på samma nivå i det andra testet som i det första testet. I samarbetet finns det bara en testdeltagare, Daniela, som når nivå B2. Hennes personlighet kan påverka eller hon uppfattade diskussionen på annat sätt än andra testdeltagare. Hon såg diskussionen som samarbete när andra koncentrerade sig mera på sin egen prestation och instruktioner.

Testdeltagarna kan hålla igång diskussionen och se till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning. Frida har dock ibland problem med detta. Utvecklande av samtalet hör inte till testdeltagarnas strategier. De brukar inte ställa fortsättningsfrågor eller återkoppla till testpartners påståenden utan fortsätter med sin egen fråga eller med sitt eget svar. Speciellt i det första testet var det sällsynt att kommentera partners tur. I det andra testet visade de sin förståelse bättre och reagerade på partners svar oftare. Att kunna kommentera andras tur förutsätter enligt Hildén (2000:286) sammanställning av

innehållet i den föregående turen och att man bearbetar sin egen inställning till det man har hört och sedan formulerar sin kommentar på det främmande språket. Enligt Hildén verkar gymnasienivå inte räcka till att en åhörare kan reagera på så sätt som målspråket förutsätter. I Hildéns (2000:286) undersökning och också i mitt test använde testdeltagarna som åhörare responser *joo, ja* enligt finskan eller engelskans *åkej*.

I min undersökning finns det bara några nivåer i turtagningen och i samarbetet och skillnader i resultatet mellan testen blir inte stora. Det är inte heller alltid entydigt att en testdeltagare befinner sig på en viss nivå. Ellis och Barkhuizen (2005:176) konstaterar att det inte är lätt att analysera interaktionen eftersom det inte finns en väldefinierad metod att analysera interaktionen såsom till exempel i grammatiken. Också He och Young (1998:7) framhåller att interaktion är ett svårbedömt kriterium som inte kan bedömas hos en individ utifrån ett samtal. Interaktionell kompetens är någonting som samkonstrueras av alla samtalsdeltagare. Green-Vänttinen och Lehti-Eklund (2008) kritiserar att CEFR-kriterierna är mer orienterade mot individuell produktion och beaktar väldigt lite att interaktion byggs upp tillsammans. De konstaterar också att språklig kompetens och interaktionsförmåga inte alltid går hand i hand och att god interaktion höjer holistisk bedömning vilket framgår också av Eklund Heinonens (2009:163) studie.

Uppgifterna och instruktionerna var i båda testen lika vilket också påverkar resultaten. Enligt min mening kommer turtagningen och samarbetsförmågan bäst fram i en uppgift där testdeltagarna har ett problem som de ska lösa tillsammans. I Galleris (2009) testuppgifter finns det ganska lite utrymme för en spontan diskussion.

## 4.4 Flyt

Maija Saleva (1997:53–54) konstaterar att när man bedömer muntlig språkfärdighet är det viktigt att definiera kriteriet flyt. Flyt är tillsammans med ordförråd, grammatik och uttal ett av mest använda kriterierna vid bedömning av muntlig språkfärdighet. Flyt i icke-inföddas tal påverkar de inföddas villighet att söka sig till interaktion med en icke-

infödd och det påverkar inte bara uppfattningen om personens språkkunskaper utan det kan också påverka hur man ser hennes eller hans personlighet.

Flyt är ett av de mest använda kriterierna, men samtidigt är det ett av svåraste kriterierna att definiera i bedömningen av muntlig språkfärdighet. Vad det gäller flyt finns det inte allmänt accepterade normer, utan definitionerna på flyt varierar lite i olika test. (Huhta 1993b:158.) Flyt som taltempo är en av äldsta metoderna att mäta flyt och betyder att man räknar testdeltagarens ordantal inom en viss tid. Senare har man märkt att flyt är mer mångfasetterat än bara ordantal. (Saleva 1997:54–56.)

På flyt kan man använda den bredare definitionen eller den snävare definitionen. Den bredare definitionen betyder nästan samma som muntlig språkfärdighet eller kommunikativ kompetens. Saleva (1997:54–57) delar in flyt i fyra olika aspekter: 1) *temporal aspekt* som betyder flyt som taltempo 2) *fonologisk aspekt* som betyder att talet låter naturligt 3) *kvalitativ aspekt* som betyder förmågan att producera språk lätt så att man behärskar lingvistisk exakthet till exempel i ordförrådet och i satsstrukturen 4) *interaktionell aspekt* som betyder att man behärskar diskussion med samtalspartner.

Den snävare definitionen begränsar sig till temporala aspekter och till de aspekter som betyder icke-flyt. Enligt den snävare definitionen hänvisar flyt till de drag som gör talet naturligt och normalt, alltså pauser, rytm, intonation, betoning, taltempo, interjektioner och avbrott vilka liknar inföddas tal. När man använder flyt som kriterium, är det nödvändigt att precisera om man använder den bredare definitionen eller den snävare definitionen. (Saleva 1997:63, Huhta 1993b:158.) I min undersökning använder jag den snävare definitionen av flyt för att andra kriterier överlappar med den bredare definitionen.

Saleva (1997:58–60) konstaterar att pauser i talet orsakar *brist på flyt*. Användning av pauser och pausernas längd hör till varje talarens egenskaper och alla har sitt eget sätt att pausera. Sättet som man har i sitt första språk flyttas till andra språk. När en inlärare talar främmande språk har en inlärare mera pauser i sitt tal än infödda. Detta beror på brist på automatisering.

Ellis & Barkhuizen (2005:156) konstaterar att det finns två olika huvudmetoder att mäta flyt. Den ena metoden är *tidsvariabler* (*temporal variables*) som refererar sig till taltempo och den andra är *tveksamhetsfenomen* (*hesitation phenomena*) som refererar sig till brist på flyt. Till tidsvariabler hör 1) *taltempo* till exempel hur många stavelser eller ord en inlärare producerar per minut, 2) *antal pauser* 3) *pausens längd* och 4) *talets längd* mellan pauser. Tveksamhetsfenomen består av 1) *felaktiga inledningar*: uttryck eller meningar som inte är kompletta och de kan följas eller inte följas av en omformulering. 2) *Upprepningar* betyder att ord, fraser, meningar eller uttryck upprepas utan omformulering. 3) *Omformulering* sker när man upprepar något uttryck lite omformulerade. 4) *Ersättningar* betyder att man ersätter ett ord med något annat ord. Fulcher (2003:30) använder också termen *brist på flyt* av flyt som kan mätas genom att mäta pauser som kan vara ofyllda (tystnad) eller ifyllda (med ljud som ”öm”). Han räknar också till brist på flyt upprepningar, ordbyte, felaktiga inledningar och korrigeringar.

Jag använder i min undersökning tidsvariabler när jag räknar hur många tysta pauser (ofyllda pauser) och ifyllda pauser testdeltagarna använder. Jag mäter pausens längd om den varar över två sekunder. Jag räknar också faktorer som är tecken på brist på flyt. Jag räknar antal felaktiga inledningar, upprepningar och korrigeringar. Korrigeringar innehåller omformuleringar och ersättningar. Jag kommer att räkna ord och hur mycket brist på flyt det förekommer per ordantal. Användning av finska eller engelska ord räknar jag som ifyllda pauser.

Jag har valt att undersöka alla uppgifter (bilaga 1–4) där testdeltagarna talar fritt. Jag tar inte läsuppgiften med i undersökning eftersom det har undersökts att antal pauser i informellt tal har en särskiljande faktor men inte pauser i läsuppgiften (Saleva 1997:60).

Jag använder också den finländska nivåskalan (Utbildningsstyrelsen 2003) när jag bedömer testdeltagarnas prestationer kvalitativt och motiverar varför jag har valt en viss nivå. I tabell 19 beskrivs den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande flyt. Också skalan tar hänsyn till pauser, upprepningar och avbrott och inte till exempel till talets tempo eller till grammatikalisk flyt.

**Tabell 19: Den finländska nivåskalan för språkkunskaper gällande flyt**

<b>A1.1</b>	Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet.
<b>A1.2</b>	Pauser och andra avbrott förekommer i talet.
<b>A1.3</b>	Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga.
<b>A2.1</b>	Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.
<b>A2.2</b>	Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.
<b>B1.1</b>	Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.
<b>B1.2</b>	Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer, fortsätter talet och eleven gör sig förstådd.
<b>B2.1</b>	Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan.
<b>B2.2</b>	Kan kommunicera spontant, ofta mycket flytande och obehindrat trots sporadisk tveksamhet.
<b>C1.1</b>	Kan kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat.

#### 4.4.1 Första test i flyt

##### **Bettina**

Bettina talar flytande och har väldigt få faktorer i sitt tal som stör flyt i hennes prestation. Hon använder inte korrigeringar och bara en gång en ifylld paus. En för henne otypisk upprepning sker när hon upprepar fem gånger *men* efter varandra och därefter har hon en tyst paus på sekunder. Detta är en tydlig faktor på brist på flyt, men det händer för henne bara en gång.

(1)

Finska ungdomar träffar sina vänner often men men men men men finska ungdomar envänder mer tiden.

Bettina befinner sig på nivå B2.2 i flyt föra att hon kommunicerar ofta mycket flytande trots tillfällig tveksamhet.

## **Cecilia**

I diskussionsdelarna talar Cecilia ganska flytande men i referatdelen finns det många faktorer som stör flyt. Hon har bara två tysta pauser på tre och fyra sekunder, men väldigt många ifyllda pauser. De flesta av dem är *öö* och de förekommer ofta. Hon har en upprepning *är är* och flera korrigeringar. Bland korrigeringar finns det några som liknar upprepningar när hon korrigerar eller försöker korrigera formen till exempel *mej – med mej, behöv behövd behöver, gymnas – gymnastik* och speciellt ordet *hobbyer* är svårt för henne *hobbyer hobbie hobbies hobbyer*. Hon korrigerar också meningar och börjar meningen i exempel 2 med en annan grammatikalisk struktur men byter sedan strukturen. En gång korrigerar hon en felaktig inledning i exempel 3.

(2)

Jag spela piano, och *öö* min hobbyer är också gymnas, gymnastik

(3)

*aa*, det inte läsa *eiku* människor inte läsa böcker

Cecilia befinner sig på nivå A2.1 i flyt eftersom det förekommer så ofta pauser och andra avbrott i talet men hon klarar av vissa delar utan pauser. Hon är nära nivån A2.2 eftersom talet tidvis är flytande men inte tillräckligt.

## **Daniela**

Danielas tal är relativt flytande men hon talar ganska långsamt. Hon har inte tysta pauser men ganska många ifyllda pauser som *ää, ymm*. Hon gör en fraskorrigering *ja bra – ja mår bra*. I exempel 4 syns hennes korrigeringar och upprepning.

(4)

*mm*. var då någonting överraskad, någon någonting, ny, ny , nya åt dig i den den artikeln

Daniela befinner sig på nivå B1.2 eftersom hon kan uttrycka sig relativt obehindrat, fast pauser och avbrott förekommer. Nivå B2.1 förutsätter att pauser förekommer endast sällan.

## **Elin**

Elin talar relativt flytande men också hon har ganska många ifyllda pauser *öö mm* när hon funderar vad hon ska säga. I hennes tal stör finska ord flyt för att en svensk åhörare inte kan förstå vad hon säger utan upplever dem som oförståeliga ord. Hon har inte upprepningar i sitt tal och hon har bara två små korrigeringar. Hon har en tyst paus på tre sekunder mitt i en felaktig inledning i exempel 5.

(5)

ym, jag tycker att ymm [paus 3 sekunder] nej, nej det var inte någo, något \*yllättävää\*

Elin befinner sig på nivå B1.1 i flyt eftersom hon talar förståeligt och pauser och tveksamhetssignalerna är inte så störande. Utifrån antalet fel skulle Elin befinna sig på en högre nivå men användningen av finska stör hennes flyt.

## **Frida**

I diskussionen klarar sig Frida relativt bra i flyt men hennes referat är fyllt med faktorer som stör flyt och det skulle ha varit omöjligt för en svensk åhörare att förstå innehållet av hennes referat. Hon använder väldigt mycket finska men i hennes tal finns det också många andra faktorer som stör flyt. Hon har några tysta pauser på 2-4 sekunder. Hon använder många ifyllda pauser mest med *öö* när hon funderar på ord eller struktur. Hon har två upprepningar i sitt tal och några korrigeringar som *ungdomar – finsk ungdomar, surf – surfer* och *träffa – träffade*. Hon har inte felaktiga inledningar. I exempel 6 finns två exempel på Fridas referat.

(6)

Min artikel *öö* berättar *öö* finlän finsk ungdomar ungdomar

*Öö* finsk undgdomar *öö* är *öö* på hemma niinku mielumminen kuin muut (*skrattar*) jotain sellaista

Frida befinner sig på nivå A1.2 i flyt eftersom det är svårt att förstå henne på grund av så många pauser och avbrott.

## 4.4.2 Andra test i flyt

### Bettina

Bettina har också i det andra testet få faktorer som stör flyt i hennes tal. Hon har inte tysta pauser alls, ifyllda pauser som *mm*, *öö*, *ee* använder hon några gånger, en gång upprepar hon *vill ha vill ha* och korrigerar en gång superlativform *mest vacker* – *vackraste* och en gång en början av en mening (exempel 7). Hon har inte någon felaktig inledning.

(7)

norskarna och danskar res – norskarna reser lite mer

Bettina befinner sig också i det andra testet på nivå B2.2 eftersom hon väldigt sällan visar tveksamhet som stör flyt i talet.

### Cecilia

Cecilia klarar av diskussionsdelarna nästan utan tveksamhet men i referatdelen har hon väldigt många ifyllda pauser som stör flyt. Hon hade många ifyllda pauser redan i det första testet men nu har hon dubbelt så många. Största delen av pauserna är av typen *öö* *ää*, *ee* när hon funderar på hur hon skulle säga följande uttryck. Hon har inte en enda tyst paus fast hon talar långsamt. Hon har också några korrigeringar till exempel när hon försöker säga namnen på länder *Spans Span Span* och *Tyrk Tyrkland*. Hon har också igen en felaktig inledning (exempel 8) när hon börjar med en annan grammatisk struktur och byter till en annan.

(8)

ungdomar som vill *öö ää* och tycka om *ää* solen *ää*

Cecilia befinner sig fortfarande på nivå A2.1 i det andra testet. Fast hon hade många pauser är det ändå inte rimligt att lägga henne på en lägre nivå. Hon kan uttrycka sig flytande om bekanta saker men pauser är vanliga.



### **Daniela**

Daniela talar mer flytande i det andra testet fast hon har mera ifyllda pauser än i det första testet. Hon har inte tysta pauser och inte heller upprepningar. Hon har en korrigering *det tycker-det säger*. Hon har också en felaktig inledning (exempel 9) där hon börjar med en struktur och byter sedan.

(9)

Jag, jag tyck, det finns, kanske finns inte så mycket öö att se här i Finland

Daniela befinner sig fortfarande på nivå B1.2 i det andra testet eftersom hon uttrycker sig relativt obehindrat och pauser förekommer i hennes tal. Hon befinner inte sig på en högre nivå B2.1 eftersom hon talar ganska långsamt.

### **Elin**

Elin talar mer flytande i det andra testet än i det första testet och hennes tal innehåller färre faktorer som stör flyt. Hon har några ifyllda pauser som öö, men nu använder hon inte alls finska ord. Tysta pauser har hon inte i sitt tal. Hon gör några korrigeringar till exempel *jätte olika-jätte olik*, *stor länd-stor staden*, *mång-flera resor*, *miljön-naturen*, *gå-åka*, *resa-reser*. En upprepning förekommer också *svenskar svenskar*. Hon har två felaktiga inledningar varav en i exempel 10 där hon ändrar sitt uttryck.

(10)

jag tyckt...men min favorit var Spanien

Nu befinner sig Elin på nivå B2.2 i flyt eftersom hon kommunicerar naturligt och flytande trots att det ibland uppstår tveksamhet. Elin kommer alltså tre nivåer uppåt.

### **Frida**

Fridas tal i diskussionsdelarna är ganska flytande men referatdelen är igen fylld med tveksamhetsfaktorer som stör flyt. I början av referaten har hon en paus som varar fem sekunder och man tror att hon slutar hela diskussionen där. Hon talar ett ord i gången och det är ganska utmanande att lyssna på henne. Hon har inte någon felaktig inledning.

Hon upprepar två gånger *often*, *often* engelska ordet för *ofta* och hon gör flera korrigeringar, till exempel *de är often sp–de är often sporthoppa* [sportiga] *de vill–vill har-ymm–vill har*. En mening i exempel 11 beskriver hur mycket tveksamhet hennes tal innehåller.

(11)

öhm, står [stor]grupp är ungdomar dom vilja öö va- öö som var i varm och de kan shoppa och festen i sta [?]

Frida befinner sig fortfarande på nivå A1.2 i flyt, eftersom det förekommer så många pauser och andra markörer för tveksamhet i hennes tal.

#### 4.4.3 Sammanfattning av analysen i flyt

I kriteriet flyt analyserades faktorer som stör flyt i talet. Ifyllda pauser är de vanligaste tveksamhetsfenomenen bland testdeltagarna och därefter kommer korrigeringar och upprepningar. Tysta pauser och felaktiga inledningar är inte så vanliga. I tabell 20 har jag sammanställt faktorer som stör flyt hos testdeltagarna i båda testen.

**Tabell 20: Faktorer som stör flyt i båda test**

Testdeltagare	Bettina		Cecilia		Daniela		Elin		Frida	
Faktorer som stör flyt	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
Tysta pauser	1	0	2	0	0	0	1	0	3	2
Ifyllda pauser	1	5	22	55	12	18	18	10	28	25
Upprepningar	5	1	1	2	3	0	0	1	2	4
Korrigeringar	0	2	10	4	3	1	2	7	5	6
Felaktiga inledningar	0	0	1	1	0	1	1	2	0	0
<b>Totalt faktorer</b>	7	8	36	62	18	20	22	20	38	37
<b>Totalt ordantal</b>	150	213	176	292	176	304	201	277	123	247
<b>Faktorer/ 100 ord</b>	4,7	3,8	20,5	21,2	10,2	6,6	10,9	7,2	30,9	15,0

Testdeltagarna producerar flera ord i det andra testet än i det första testet och jag har jämfört resultatet också per 100 ord för att kunna jämföra båda test sinsemellan. Hos alla testdeltagarna förutom Cecilia finns det färre faktorer som stör flyt i det andra testet. Detta betyder att om man jämför deras resultat kvantitativt har deras språkkunskaper blivit mer flytande under kursen. Enligt Hildén (2000:247) är ökning av upprepningar och korrigeringar ett tecken på förbättrad språkfärdighet vilket min undersökning inte kan bekräfta eftersom antalet faktorer varierar hos varje testdeltagare. Hildén (2000:247) konstaterar att man ska förhålla sig till kvantitativa resultat i flyt med försiktighet eftersom en viss mängd av upprepningar och brist på flyt hör också till inföddas tal.

I tabell 21 har jag sammanställt testdeltagarnas nivåer i flyt i båda testen enligt den finländska skalan (se kapitel 4.4 för beskrivningar på nivåer).

**Tabell 21: Testdeltagarnas nivåer i flyt i båda test enligt den finländska skalan**

Deltagare	Flyt	
	Första test	Andra test
<b>Bettina</b>	B2.2	B2.2
<b>Cecilia</b>	A2.1	A2.1
<b>Daniela</b>	B1.2	B1.2
<b>Elin</b>	B1.1	B2.2
<b>Frida</b>	A1.2	A1.2

Enligt den kvalitativa analysen befinner testdeltagarna på samma nivå i båda testen förutom Elin som befinner tre nivåer högre. En slutsats kan man dra av detta är att flyt inte endast kan mätas kvantitativt utan det behövs också en kvalitativ beskrivning av flyt.

## 4.5 Riktighet i språkbruket

Riktighet i språkbruket delas in ofta i behärskning av grammatik och ordförråd. (se till exempel Huhta 1993b:156, Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:42). Fulcher (2003:27) använder termen *exakthet* (*accuracy* eller den kan också översättas till *felfrihet*). Jag använder termen *riktighet i språkbruket* (fi:*oikeellisuus*) enligt Hildéns (2000) modell.

Riktighet i språkbruket riktar sig till fonologiska, syntaktiska, lexikaliska och pragmatiska avvikelser. Grammatisk riktighet är ett av de traditionella kriterierna. Det är relativt lätt att identifiera eftersom varje språk har sitt eget normsystem och det är lätt att märka avvikelserna på normsystemet. (Huhta 1993b:156–157.) Vid analysen använder jag processbarhetsteorin (PT-teorin, se kapitel 1.5.1) som tar fasta på morfologiska och syntaktiska strukturer. Fonologiska avvikelser analyserar jag i kriteriet uttal. Lexikaliska och pragmatiska avvikelser analyserar jag inte skilt men de kommer upp i andra kriterier.

Processbarhetsteorin tillämpas i min undersökning på ett spontant producerat material och jag har inte försökt locka fram vissa grammatiska strukturer. I vissa fall kan det hända att testdeltagarna inte producerar tillräckligt många belägg på strukturer som krävs för en pålitlig analys. Jag analyserar attributiv och predikativ kongruens samt huvudsatsens ordföljd enligt processbarhetsteorin. Jag följer huvudsakligen samma principer som Eklund Heinonen (2009). Ur det transkriberade materialet har jag excerperat belägg som antingen talar för eller motsäger nivå 3 eller 4 i PT-hierarkin. Jag har valt att inte beräkna belägg på PT-nivå 1 och 2 (förutom ett undantag, se kapitel 4.4.1 Cecilia), eftersom jag antar att gymnasister som har läst alla gymnasiekurser i svenska och valt en valfri kurs i muntlig svenska har redan nått nivåerna 1 och 2. Däremot kan det hända att de inte når nivå 3. För morfologin är nivå 4 högst och i syntaxen koncentrerar jag mig på nivå 4 för att materialet innehåller mest huvudsatser och bisatser är inte så vanliga. Här presenterar jag mina analysprinciper som motsvarar Eklund Heinonens (2009: 75, 86) principer:

- Attributiv kongruens (nivå 3 för morfologi)  
Ex. *mina utländska böcker*
- Predikativ kongruens (nivå 4 för morfologi)  
Ex. *böcker är billiga*
- Huvudsatser med spetsställt icke-subjekt utan inversion (nivå 3 för syntax)  
Ex. *\*Sedan han kom.*
- Huvudsatser med spetsställt icke-subjekt med inversion (nivå 4 för syntax)  
Ex. *Sedan kom han.*

Attributiv kongruens betyder att adjektiv och substantiv kongruerar med varandra i nominalfrasen. Glahn et al. (2001:397) krävde att belägg borde innehålla obestämd artikel och adjektiv i singularis, t.ex. *ett gammalt hus* och i pluralis krävdes det ett räkneord eller en pluralform av adjektiv, t.ex. *två/nya bilar*. Genus syns inte vid obestämt substantiv, t.ex. *hus*, och därför tyckte hon att det är bättre att jämföra adjektiv med artikel, *ett gammalt*. Enligt PT-teorin betraktas genustillhörighet som lexikal kunskap och till exempel *en gammal hus* räknas också som korrekt belägg (Eklund Heinonen 2009:87). Till skillnad från Eklund Heinonen (2009) och Glahn et al. (2001) använder jag i analysen också obestämda substantiv utan artikel om de kongruerar med adjektiv, pronomen eller artikel. Jag inkluderar possessiva pronomen, till exempel *min/mitt/mina* och också andra pronomina som böjs som ett adjektiv, till exempel *annan, alla, sådan, många, någon, ingen*. Principen är att om det finns möjlighet att se att substantivet kongruerar med adjektiv, pronomen eller artikel, väljer jag belägget till analysen. Däremot har genus inte betydelse om belägget inte innehåller adjektiv. Om ett belägg innehåller adjektiv måste adjektivet kongruera med pronomen. Till exempel *min skola* och *mitt skola* är båda korrekta belägg, men *mina skola* och *min stort skola* är felaktiga. S-genitiv (*deras, hennes, Mattis hus*) analyser jag inte för att det inte finns någon artikel eller något pronomen där kongruens syns.

I predikativ kongruens kräver jag att det ska finnas pronomen *den/det/de*, substantivets bestämda och obestämda form (samma princip i attributiv kongruens), substantivets pluralform eller personpronomen så att man kan se om predikativet kongruerar med substantivet. Exempel på predikativ kongruens är till exempel *den/bilen är röd, det/ett hus är litet, de/bilar är stora*. Jag analyserar inte oböjda adjektiv, till exempel *bra* för att kongruensen inte syns där. Komparativa eller superlativa former av adjektiv (t.ex. *natur är vackrare/vackraste*) utelämnar jag från analysen eftersom de alltid har samma form. I syntaxen koncentrerar jag mig på huvudsatsens ordföljd. Jag analyserar om inlärares använder rak ordföljd eller om inlärares kan använda omvänd ordföljd, inversion, när meningen spetsställs av adverbial eller frågeord. I alla strukturer koncentrerar jag mig på så säkra belägg som möjligt. Om något fall är oklart lämnar jag det utanför analysen.

Det förekommer ofta att testdeltagaren först säger fel, men korgerar sitt yttrande för att träffa rätt, till exempel *jag inte läser, jag läser inte*. Det finns olika synsätt om man ska räkna det första belägget eller det sista belägget (Eklund Heinonen 2009:81). Eklund Heinonen räknar det första belägget för att hon anser att det är ett tecken på en automatiserad grammatisk process. Om testdeltagaren korgerar sig är det enligt Levelt (1989) monitorering eller självövervakning. Jag anser att monitorering hör till språkinläringen och min metod skiljer sig från Eklund Heinonens och jag räknar testdeltagarens sist producerade belägg.

Det finns olika kriterier för att bedöma om en struktur är inlärd eller inte. Pienemanns (1998:144) rekommendation är *the emergence criterion* som betyder att det första systematiska användandet av en viss struktur är ett tecken på att en viss nivå har uppnåtts. I materialet borde det finnas kontrasterande exempel av adjektiv till exempel i pluralis *hundarna är stora* och i singularis *bilen är stor*. *50-procentskriteriet* betyder att hälften av alla obligatoriska kontexter måste vara korrekta för att en viss nivå ska anses vara uppnådd. Alltså 3 belägg av 6 belägg i obligatoriska kontexterna ska vara korrekta. *80-procentskriteriet* betyder att största delen av obligatoriska kontexter ska vara korrekta. (Eklund Heinonen 2009:77–78.)

Eklund Heinonen (2009) och Glahn et al. (2001) har analyserat materialet i sina undersökningar enligt de ovannämnda tre kriterierna. Glahn et al (2001:402) har konstaterat att *the emergence criterion* inte är särskilt tillförlitlig. Däremot visar 50-procentkriteriet och 80-procentskriteriet utvecklingen tillförlitligt. Jag har ganska få belägg på vissa strukturer som gör att 80-procentskriteriet kan bli svårt att nå. Jag har valt att analysera mitt material enligt 50-procentskriteriet för att Glahn et al. (2001) konstaterar att kriteriet räcker för ett tillförlitligt resultat. För morfologin kräver jag att det finns åtminstone tre obligatoriska kontexter hos en testdeltagare för att se om det finns systematik i kongruensböjningen. För syntaxen räcker det med två belägg. (jfr Eklund Heinonen 2009:78.)

Jag räknar ut hur många fraser med attributiv kongruens, predikativ kongruens och huvudsatser en inlärare producerar och om hon kan använda dem på rätt sätt. Om

inläraren kan en korrekt form till exempel i attributiv kongruens, markeras det med ett tecken (3+) och om hon inte kan, markeras det med ett tecken (3-). Till slut räknar man ihop resultat och om det finns över 50 % av +-tecknen, anses inläraren vara på nivå 3 när det gäller attributiv kongruens.

Jag analyserar först hur en enskild testdeltagare producerar olika strukturer och hur hon behärskar dem. Jag ger också exempel på olika belägg. Till sist sammanfattar jag den relativa frekvensen av antalet belägg per kontexter i sammanfattningen (se tabeller 22 och 23). Jag upprepar samma analysmodell i det andra testet.

## 4.5.1 Första test i riktighet i språkbruket

### Bettina

Bettina behärskar attributiv kongruens bra. Hon använder 15 belägg och bara två belägg är felaktiga. Korrekta belägg är till exempel *min artikel* (3+), *finska ungdomar* (3+), *andra länders ungdomar* (3+), *fyra nära vänner* (3+), *sina vänner* (3+), *mina livsvänner* (3+). Trots att hon kan säga *finska ungdomar* hör till hennes felaktiga belägg *norsk\_ungdomar* (3-), och det andra felaktiga belägget *inget andra* (3-). I predikativ kongruens har Bettina bara två belägg och de är båda korrekta. Båda beläggen är *jag är trött*. *Trött* har samma form i utrum och i neutrum och kongruens syns inte där. För att jag kräver 3 belägg på morfologi är det inte möjligt att avgöra om hon behärskar predikativ kongruens utifrån dessa enstaka belägg. Därför befinner hon sig på nivå 3 för morfologi.

Största delen av Bettinas producerade huvudsatser följer ordföljden subjekt-verb (SV) alltså nivå 2 för syntaxen. Bettina behärskar också strukturer fullständigt på nivå tre för att det förekommer belägg på huvudsatser med spetsställt icke-subjekt, (exempel 1a). Dessa exempel visar att hon inte ännu behärskar omvänd ordföljd med spetsställt adverbial. Däremot kan hon använda omvänd ordföljd efter spetsställt frågeord och behärskar inversion i frågesatser, (exempel 1b). Hon befinner sig på nivå fyra i syntaxen för att hon kan 50 % av obligatoriska kontexter.

(1a)

på andra sidan finska ungdomar träffar sina vänner	(4-/3+)
på internet ungdomar lyssnar musik	(4-/3+)
där jag har mina livsvänner	(4-/3+)

(1b)

Vill du komma på bio?	(4+)
Har de artikeln någon spännande?	(4+)
(menar: Finns det något spännande i artikeln?)	
Vad gör du på din fritiden?	(4+)

### Cecilia

I Cecilias första test finns inte tillräckligt med belägg på attributiv och predikativ kongruens. Hon producerar bara två belägg i attributiv kongruens (exempel 2a) där det ena är korrekt och det andra är felaktigt och samma gäller predikativ kongruens (exempel 2b). Cecilia befinner sig på nivå 2 i attributiv och predikativ kongruens.

(2a)

min hobbyer	(3-)
några kompisar	(3+)

(2b)

fritiden är viktig	(4+)
hem och familjer är viktig	(4-)

När jag gjorde analysen, lade jag märke till att Cecilia hade svårigheter med verbböjning. Jag bestämde mig att göra en analys hur hon klarar av verbböjningen på nivå 2. I diskussionsdelen behärskar hon verbböjningen och hon böjer presens, använder hjälpverb+ infinitiv/supinum. Men i referatdelen glömmer hon verbböjningen. Hon producerar bara 3 böjda verb per 12 obligatoriska kontexter, i andra fall använde hon verbets grundformer, till exempel *finländare göra mest, de lyssna på musik, människor inte läsa böcker, jag spela piano*. Detta betyder att hon inte når till nivå 2 för morfologi enligt verbböjningen. I analysen tog jag inte med vara-verbets presens *är* för att det oftast är fråga om inlärd fraser, *jag är, de är, det är*.



Syntaxen behärskar Cecilia bättre än kongruensen. Hon producerar mest huvudsatser med rak ordföljd SV men kan också spetsställa adverbial eller frågeord. Hon behärskar inversion i frågesatser (exempel 2c), men efter adverbial (exempel 2d) kan hon inte omvänd ordföljd. Hon befinner sig på nivå 4 i syntaxen.

(2c)

Vill du komma med?	(4+)
Har du sett filmen?	(4+)
Kan du komma ikväll?	(4+)

(2d)

Sen jag också titta på tv	(4-)
---------------------------	------

### **Daniela**

Daniela producerar bara två belägg på attributiv kongruens vilka inte räcker till att bevisa hennes behärskande av attributiv kongruens. Det ena belägget är korrekt *din fritid* (3+) och det andra belägget är felaktigt, *annan länderna* (4-). Hon har inte ett enda belägg på predikativ kongruens så att man kan konstatera att hon befinner sig på nivå 2 i morfologi.

I syntaxen har hon sex belägg varav man kan fastställa att hon tydligt behärskar nivå 3 för syntaxen och hon har också över 50 % korrekta belägg på nivå fyra. Men på nivå 4 kan hon inversion i frågesatser (exempel 3a), men inte efter adverbialet (exempel 3b).

(3a)

Vill du gå på bio?	(4+)
Var då någonting ny?	(4+)
Vad gör du på din fritid?	(4+)

(3b)

på nätet ungdomarna lyssna på musik	(4-/3+)
oftast jag går till Facebook	(4-/3+)

## Elin

Elin visar sin behärskande av attributiv kongruens med fem korrekta belägg. Hon har bara ett exempel på attributiv kongruens i singular, *min artikel* (3+), när andra exempel är i pluralis, till exempel *några planer* (3+), *flesta finländarna* (3+), *några vänner* (3+). I predikativ kongruens har hon tre belägg varav korrekta är *fritid är mera viktig* (4+), och *det var inte något* (4+) och ett felaktigt belägg är *hobbies är mycket viktig* (4+). Predikativ kongruens verkar inte ännu vara automatiserad hos henne, men enligt 50%-kriteriet ligger hon på nivå 4 i morfologi.

Att Elin kan processa strukturer på nivå tre och fyra för syntaxen är klart. Hon producerar 11 belägg med spetsställt icke-subjekt. Alla dessa är dock frågor, men hon behärskar omvänd ordföljd bra (exempel 4).

(4)

Vill du komma med?	(4+)
Har du några vänner?	(4+)
Vad gör du där?	(4+)
Använder du mycket?	(4+)

## Frida

I Fridas första test finns det 3 korrekta belägg av 13 obligatoriska kontexter, vilket betyder att hon inte behärskar attributiv kongruens. Hon kan några korrekta former till exempel *flera biljetter* (3+) och *min artikel* (3+), men hon blandar kongruensen i singularis och i pluralis flera gånger, till exempel *dina fritiden* (3-), *min kompisar* (3-), *finsk ungdomar* (3-), *mina familjen* (3-). Hon använder inte predikativ kongruens så att man inte kan dra slutsatser av hennes kunnande i predikativ kongruens. Hon befinner sig på nivå 2.

I syntaxen har hon endast tre belägg som kan tas med i analysen. Hon klarar sig nivå tre för syntaxen för att hon kan spetsställa icke-subjekt. Hon behärskar också inversion i två frågesatser som börjar med verb (exempel 5a) men i en frågesats med ett spetsställt frågeord (exempel 5b) kan hon inte inversion.

(5a)

Vill du gå på bio?	(4+)
Har det artikeln...?	(4+)

(5b)

Vad du gör dina fritiden?	(4-/3+)
---------------------------	---------

Enligt analysen ligger Frida på nivå fyra för syntaxen, men resultatet är inte väldigt pålitligt eftersom hon har bara tre belägg och efter frågeord behärskar hon inte inversion.

## 4.5.2 Andra test i riktighet i språkbruket

### Bettina

Bettina behärskar attributiv kongruens så som det visade sig redan i det första testet. Det enda felet som hon gör är *andra kulturen* (3-). I alla andra fall kongruerar adjektiv och substantiv med varandra. I predikativ kongruens har hon flera exempel än i det första testet. Hon har sex belägg varav hon kan fyra. De korrekta beläggen är till exempel *när jag var liten* (3+), *finlands natur är vacker* (3+) och felaktiga *det är ovanlig* (3+) och *danskarna är intressant* (3+). Bettina når till nivå 4 i morfologin.

I syntaxen visar hon att hon behärskar inversion också med spetsställt adverbial på nivå fyra. Hon kunde inversion i frågesatser i det första testet och nu finns det ett belägg på inversion med adverbial, *nu måste jag gå på teatern* (4+).

### Cecilia

I sitt andra test producerar Cecilia 14 belägg på attributiv kongruens och nu är det möjligt att dra slutsatser om hur väl hon kan attributiv kongruens. Av 14 belägg har hon 11 korrekta belägg vilket påvisar att hon behärskar attributiv kongruens. Ett tydligt exempel är när hon använder samma ord i singular och i pluralis och ordet kongruerar rätt: *lokala människor* (3+), *lokal maten* (3+). Exempel på hennes felaktiga belägg är *alla landet* (3-) och *tre olika typisk turistgrupper* (3-). I det andra exemplet kan hon

kongruens i ordet *olika* men inte i ordet *typisk*. För att de hörde ihop med samma substantiv har jag kategoriserat belägget som felaktigt fast det innehåller också ett korrekt belägg.

Denna gång har hon också flera exempel på predikativ kongruens och i flesta fall behärskar hon också den. Korrekta belägg är till exempel *det är så varmt*, *allt är så stort* och *de är ofta sportiga* (3+). Felaktiga belägg är till exempel *natur det är olika*, *naturen är så vackert* (3-).

I det första testet gjorde jag en analys av hur Cecilia klarar av verbböjningen och då visade det sig att hon inte nådde till nivå 2 i morfologi för att hon hade brister i verbböjningen. Jag upprepade analysen i det andra testet och nu behärskade hon verbböjningen och hon böjde verb rätt 19 gånger av 20 obligatoriska kontexter. I Cecilias fall finns det en tydlig skillnad mellan det första och andra testet. I det första testet hade hon inte tillräckligt många belägg på morfologin men i det andra testet har hon flera belägg och flera av dem är korrekta. Hon befinner sig på nivå 4 i morfologi i det andra testet.

I syntaxen behärskar hon inversion i frågesatser såsom i det första testet men nu kan hon också inversion i några satser när adverbial är spetsställt fast de innehåller andra fel. Ett exempel är *nästa sommaren kun [kunde!] vi att gå till där* (4+).

### **Daniela**

Daniela har sex belägg i attributiv kongruens i det andra testet och hon har fyra korrekta belägg, till exempel *svenska människor* (3+), *min text* (3+) och de felaktiga beläggen är *en vackra natur* (3-) och *stora staden* (3-). I predikativ kongruens producerar hon fyra belägg varav bara ett belägg, *det är så lätt*, är korrekt. Efter analysen kan man konstatera att Daniela befinner sig på nivå 3 i morfologi.

I syntaxen har Daniela 14 belägg och mest är det fråga om frågesatser men hon har också många belägg med spetsställt adverbial. Hon behärskar också detta med belägg som *tyvärr måste jag gå* (4+), *det tycker jag också* (4+) (sistnämnd kan också vara en

inlärd fras), *i Norge reste man mest av hela Skandinavien* (4+). Men på andra sidan är inversion ännu inte helt automatiserad för att hon har felaktiga belägg som *i Danmark man tycker om kultur* (4+) och *i Sverige det är jätteviktig* (4+). Trots några fel befinner hon sig på nivå 4 för syntax.

### **Elin**

I det andra testet producerar Elin 11 belägg i attributiv kongruens och visar att hon behärskar den trots att hon har några felaktiga belägg, till exempel *det andra frågan* (3-) och *många andra kulturen* (3-). Hon har flera olika belägg på attributiv kongruens *min favorit* (3+), *en bra idé* (3+), *tre restyper* (3+), *några varma länder* (3+). Hon har några belägg på predikativ kongruens som jag måste utelämna från analysen för att de är svårtolkade på grund av satsens lexikaliska brister. Hon har tre tydliga belägg varav hon behärskar två, *det var så varmt* (4+) och *människor var jättetrevliga* (4+). Det felaktiga belägget är *danmarker är mer intresserad av kulturen* (4-).

Hon behärskade syntaxen på nivå 4 redan i det första testet och behärskar den också i det andra testet. I det första testet producerade hon bara frågor men nu har hon också ett belägg med spetsställt adverbial, exempel *nu måste jag gå* (4+).

### **Frida**

Frida har inte många belägg på attributiv kongruens, men den här gången behärskar hon attributiv kongruens bättre. Hennes korrekta belägg är till exempel *svenska ungdomer* (3+) och *din artikel* (3+) och ett felaktigt belägg *tre turistgruppen* (3-). I predikativ kongruens producerar hon nu fem belägg och behärskar predikativ kongruens ganska bra. Vissa av hennes belägg är inte lexikaliskt korrekta, till exempel *intressant* borde vara *intresserad*, men jag har räknat dem med för att kongruens syns i satsen. Hon kan till exempel neutrum singularis *det är varmt* (4+), *det är roligt* (4+), men i pluralis gör hon fel *de är intressant av kultur* (4-).

I syntaxen har hon mera problem än i det första testet. I vissa frågesatser behärskar hon inversion på nivå 4 (exempel 6a) men det finns också frågesatser med frågeord utan

inversion (exempel 6b). Hon har också satser som inte når till nivå tre för att hon inte kan spetsställa annat än subjekt, (exempel 6c).

(6a)

*Vill du besökte Norge* (4+)  
*Är Norges natur finare* (4+)

(6b)

*Var du har rest* (4-)  
*Vad land du går* (4-)

(6c)

*du vill resa gärna i Finland?* (3-)  
*din artikel någon spännande?* (3-)  
(betyder: Finns det något spännande i din artikel?)

Man kan fastställa att Frida ligger på nivå 3 för syntaxen. I det andra testet behärskade hon nivå fyra, men resultatet var inte pålitligt och enligt detta resultat kan man konstatera att hon inte har nått nivå fyra i syntaxen.

### **4.5.3 Sammanfattning av analysen i riktighet i språkbruket**

I tabell 22 har jag sammanställt hur testdeltagarna behärskar strukturer i det första testet. Skillnader i antalet belägg är ganska stora mellan testdeltagarna. Till exempel i attributiv kongruens på nivå 3 har Bettina 15 belägg jämfört med Cecilias två belägg. Alla deltagarna hade inte samma text vilket kan också påverka antalet belägg, men i det första testet hade Bettina, Daniela och Frida samma uppgifter men antalet belägg varierar från 2 till 15. Eklund Heinonen (2009:94) konstaterar att ju fler strukturer testdeltagaren använder desto tillförlitligare blir resultatet.

**Tabell 22: De korrekta beläggens relativa frekvens på PT-nivå 3 och 4 i första test**  
(f/n =antal belägg per obligatoriska kontexter, parentes = få eller osäkra belägg)

PT-nivå	Nivå 3 morfologi		Nivå 4 morfologi		Nivå 3 syntax		Nivå 4 syntax	
Testdeltagare	f/n	%	f/n	%	f/n	%	f/n	%
Bettina	13/15	<b>87</b>	(2/2)	<b>(0)</b>	6/6	<b>100</b>	3/6	<b>50</b>
Cecilia	(1/2)	<b>(0)</b>	(1/2)	<b>(0)</b>	7/7	<b>100</b>	6/7	<b>86</b>
Daniela	(1/2)	<b>(0)</b>	-	-	6/6	<b>100</b>	4/6	<b>67</b>
Elin	5/5	<b>100</b>	2/3	<b>67</b>	11/11	<b>100</b>	11/11	<b>100</b>
Frida	3/13	<b>23</b>	-	-	3/3	<b>100</b>	2/3	<b>67</b>

I morfologin syns tydligt att testdeltagarna inte producerar tillräckligt många belägg för att man ska kunna bedöma om de har nått en viss nivå. Bara två testdeltagare behärskar nivå 3 för morfologi och endast Elin behärskar nivå 4 och hon har bara tre belägg som är minimikravet för analysen. Ingen annan av testdeltagarna producerar tillräckligt med belägg och resultaten kan inte analyseras på nivå 4. Testdeltagarna behärskar syntaxen på nivå 3 fullständigt och alla når också till nivå fyra enligt 50-procentskriteriet.

Tabell 23 innehåller samma information om resultat i det andra testet som det finns i tabell 22 om det första testet. I morfologin producerar alla tillräckligt med belägg så att man har möjlighet att analysera dem.

**Tabell 23: De korrekta beläggens relativa frekvens på PT-nivå 3 och 4 i andra test**  
(f/n =antal belägg per obligatoriska kontexter, parentes = få eller osäkra belägg)

PT-nivå	Nivå 3 morfologi		Nivå 4 morfologi		Nivå 3 syntax		Nivå 4 syntax	
Testdeltagare	f/n	%	f/n	%	f/n	%	f/n	%
Bettina	10/11	<b>91</b>	5/7	<b>71</b>	5/5	<b>100</b>	4/4	<b>100</b>
Cecilia	11/14	<b>79</b>	5/8	<b>63</b>	10/10	<b>100</b>	10/10	<b>100</b>
Daniela	4/6	<b>67</b>	1/4	<b>25</b>	14/14	<b>100</b>	12/14	<b>86</b>
Elin	8/11	<b>73</b>	2/3	<b>67</b>	7/7	<b>100</b>	7/7	<b>100</b>
Frida	4/6	<b>67</b>	4/5	<b>80</b>	5/7	<b>71</b>	2/7	<b>29</b>

Ökningen av belägg på predikativ kongruens är betydande jämfört med det första testet. Eklund Heinonen (2009:98) konstaterar att i hennes undersökning har de godkända testdeltagarna fler kontexter för morfologin på nivå 4 än de underkända därav man kan anta att en förbättrad språkfärdighet leder till ett högre antal obligatoriska kontexter. Alla behärskar nivå 3 i morfologi enligt 50-procentskriteriet och alla förutom Daniela behärskar också nivå 4. Här finns en tydlig skillnad jämfört med det första testet. Detta resultat stöder också processbarhetsteorins förutsägelser om en inlärningsgång att attributiv kongruens lärs in före predikativ kongruens. I syntaxen finns inte stora skillnader i antalet belägg mellan det första och det andra testet. I syntaxen når alla testdeltagarna nivå tre som väntat eftersom de behärskade nivå tre redan i det första testet. Däremot når Frida inte nivå fyra i syntaxen i det andra testet fast hon nådde den i det första testet, men i det första testet hade hon bara få belägg. Alla andra når nivå 4 i syntaxen såsom i det första testet.

Enligt detta resultat har deras språkkunskaper förbättrats under kursen vad det gäller riktighet i språkbruket. Enligt Eklund Heinonen (2009:98–99) skiljer sig andelen korrekta belägg tydligt mellan godkända och underkända testdeltagare vilket betyder att bättre kunskaper leder till flera korrekta belägg. I hennes undersökning är en skiljelinje på nivå 4 och majoriteten av godkända ligger på nivå 4 eller däröver medan underkända i de flesta fall inte når nivå 4 (Eklund Heinonen 2009:115). Att behärska predikativ kongruens och framför allt inversion i huvudsatser inledda med icke-subjekt tycks vara en tydlig indikation på långt kommen språkutveckling (Eklund Heinonen 2009:191). Eklund Heinonens undersökning visar också att när man relaterar testtagarnas PT-nivå till deras organisatoriska kompetens (uttal, grammatik, ordförråd) och till pragmatiska kompetens (kommunikativa funktioner) tyder det på att det finns ett samband. En högre PT-nivå betyder i synnerhet bättre organisatorisk kompetens, men också bättre pragmatisk kompetens. (Eklund Heinonen 2009:116.)



## 4.6 Strategisk kompetens

Canale och Swain (1980 i Fulcher 2003:31) definierade strategisk kompetens så att en språkinlärare klarar av problem som inlärare har i kommunikering på grund av brister i grammatik eller i sociolingvistisk kompetens. Bachman (1990) ändrade definition av strategisk kompetens till att det är en allmän förmåga som möjliggör att en individ mest effektivt använder sina kunskaper för att utföra en uppgift. Enligt Bachman var strategisk kompetens inte längre betraktad som ett sätt att hantera problem utan mer allmän kognitiv prestationsförmåga för att klara av kommunikationen.

Om strategisk kompetens är ett av bedömningskriterierna är det viktigt att definiera vad som i talet betraktas som användning av strategier. Faerch och Kaspers (1983:38–53) traditionella indelning av kommunikationsstrategier ger en basis för hur man analyserar strategisk kompetens. Jag använder indelningen som Fulcher (2003:31–32) har konstruerat som huvudsakligen följer Faerch och Kaspers indelning, men är en lite förenklad version. Fulcher (2003:31–32) beskriver vilka detaljer man borde koncentrera sig på när man undersöker strategisk kompetens i inlärares tal. Enligt Fulcher (2003) delas strategisk kompetens in i *prestationsstrategier (achievement strategies)* och i *undvikandestrategier (avoidance strategies)*.

Inlärare använder *prestationsstrategier*, när de har problem att kommunicera på grund av brister i språkkunskaper och försöker hitta andra sätt att kommunicera. Typiska prestationsstrategier är *övergeneralisering (overgeneralisation)*, vilket betyder att inlärare som inte behärskar till exempel någon lexikalisk eller grammatisk form, tar en form som är bekant. Till exempel behärskar inlärare inte imperfektformen ”skrev” utan använder formen ”skrivade”, för att ändelsen –ade är bekant för honom. *Approximering (approximation)* betyder att en person ersätter bristen i ordförrådet med någonting som är mer generellt, t.ex. använder ordet ”gå” i stället för ”resa” eller ”köra” eller förklarar ordet ”möbler” med en exemplifiering ”stolar och bord”. En inlärare stöder sig på användning av *parafras (paraphrase)* när han inte kan komma ihåg ordet men däremot använder någon nära synonym till ordet eller försöker förklara ordet på ett annat sätt. Inlärare kan skapa *nyord (word coinage)* för att motsvara ett obekant ord, t.ex. i

engelskan "air ball" för "balloon". *Omstrukturering (restructuring)* betyder att en inlärare uppfattar att det han har sagt inte har blivit förstått och försöker säga samma sak på ett annat sätt. *Kooperativa strategier (cooperative strategies)* betyder att en inlärare kan få hjälp av sin samtalspartner. Man kan fråga samtalspartnern om partnern har förstått och be hjälp för att uttrycka någonting eller samtalspartner kan hjälpa till med något främmande ord. *Kodväxling (code switching)* betyder att om en inlärare har ett annat språk gemensamt med sin samtalspartner, kan han använda ett ord från detta språk. En inlärare kan använda också *icke-lingvistiska strategier (non-linguistic strategies)* som innefattar gester, miner och pekning på föremål. (Fulcher 2003: 31–32.)

Till den strategiska kompetensen hör också *undvikandestrategier* som betyder att inlärarna som inte behärskar vissa former av språket undviker att använda dessa former. Undvikandestrategier delas in i *formellt undvikande och funktionellt undvikande (formal avoidance and functional avoidance)*. Formellt undvikande kan vara svårt att upptäcka för att om en inlärare inte använder t.ex. passivform betyder det inte alltid att inläraren försöker undvika formen. Funktionellt undvikande är en allvarligare form av undvikandet för det kan betyda att en inlärare undviker något samtalsämne eller han avbryter plötsligt diskussionen. En inlärare ger upp utan att han försöker använda prestationsstrategier eller utan att han ber om hjälp. (Fulcher 2003: 31–32.)

Fulcher (2003:33) konstaterar att behovet av att testa strategisk kompetens beror på testets funktion. Det är avgörande om målet är att undersöka processen hur man producerar tal eller om man undersöker också produkten. En inlärare som verkar flytande i sitt tal kan använda strategier för att kommunicera effektivare. Man möter också problem om man testar strategisk kompetens. Det är svårt att veta säkert om en testdeltagare använder någon viss strategi, speciellt i en testsituation. Därför finns det bara några test som har gjorts där bedömare ska poängsätta strategisk kompetens. Jag har också valt att inte poängsätta testdeltagarnas strategiska kompetens utan jag beskriver kvalitativt vilka strategier de använder och i hurdana situationer. I sammanfattningen analyserar jag kvantitativt vilka strategier och hur ofta testdeltagarna använder sådana och om det finns skillnader mellan det första och andra testet.

## 4.6.1 Första test i strategisk kompetens

### Bettina

I det första testet använder Bettina några prestationsstrategier. När hon inte vet ordet *överraskande*, försöker hon förklara det på annat sätt och använder parafras *spännande*. Orden är inte helt synonyma till varandra och samtalspartnern Anna blir lite fundersam och hon kan inte riktigt förstå frågan. Bettina kan inte ordet *planer* men hon försöker bilda ett nyord från ett engelskt ord *plan*. Hon använder också en tydlig kodväxling när hon säger *less vänner* när hon menar *färre vänner* och ordet *ofta* ersätter hon med engelskans *often*. Bettina använder icke-lingvistiska strategier när hon använder sina händer för att stödja sitt budskap. Också hennes miner berättar tydligt att hon inte förstår eftersom hon har en väldigt förvånad min och hon skakar också på huvudet när hon nekar till ett svar. Bettina använder inte övergeneralisering, approximering, omstrukturering eller kooperativa strategier. Bettina använder undvikandestrategier när hennes talpartner Anna ställer en fråga som Bettina inte förstår. Bettina säger bara *vad*, men hon ber inte Anna att upprepa frågan. Detta kan tolkas som funktionellt undvikande från Bettinas sida men också från Annas sida för att hon inte försöker förklara saken på annat sätt. Formellt undvikande kan man inte se i Bettinas prestation.

### Cecilia

Cecilia använder ganska lite andra prestationsstrategier, men mycket övergeneralisering när hon böjer verb. Som det kom fram redan i riktighet i språkbruket (se kapitel 4.5.1) använder hon verbets infinitivform när hon borde böja verbet i presens, till exempel *läsa* i stället för *läser* för att infinitivform är en mer bekant form för henne. Hon använder också approximering när hon använder ordet *viktig* flera gånger trots att det var tänkt att använda uttrycket *har en stor betydelse*. Det kan också vara fråga om en undvikandestrategi för att hon börjar meningen med *har en stor* men fortsätter inte för att hon känner sig osäker på ordet och säger *viktig* i stället. En gång använder hon kooperativa strategier och lyckas bra med att fortsätta kommunikationen. Hon anlitar samtalspartnern Daniela när hon inte förstår frågan och hon funderar en stund men frågar sedan Daniela: ”Kan du säga det igen?” När frågan blir upprepad, förstår hon

den och samtalet fortsätter. Cecilia använder inte parafras, nyord, omstrukturering, kodväxling eller icke-lingvistiska strategier.

När Cecilia berättar om sina hobbyer, använder hon undvikandestrategier. Cecilia försöker säga vad hon gör på fritiden men kan inte det rätta uttrycket (gå på gympa, gympa) så hon undviker verbformen och säger i stället *mina hobbyer är också gymnastik*. Det tar länge för henne att uttrycka det hon vill säga men hon ger aldrig upp så att hon skulle använda funktionellt undvikande.

### **Daniela**

Daniela använder ganska lite prestationsstrategier eftersom hon klarar av att säga det hon har tänkt sig utan svårigheter. Hon använder parafras *söka biljetter* när hon menar *hämta* eller *boka biljetter*. Troligtvis förstår hennes partner Cecilia vad hon menar för att ordet har samma betydelse på finska *hakea* och ordet *söka* används ibland i stället för *hämta* i finlandssvenskan. En gång förstår partnern inte hennes fråga och då lyckas hon använda omstrukturering och paret Cecilia kan svara på frågan. Hon använder också gester, till exempel när de ska spela ett telefonsamtal sätter hon fingrarna mot kinden som telefon. Daniela använder inte övergeneralisering, approximering, nyord, kooperativa strategier eller kodväxling.

Det är svårt att avgöra om hon använder undvikandestrategier. Det finns former och ord som hon inte kan, men man kan inte räkna de till undvikande. Hon använder också sådana former och ord som hon inte kan utan att försöka undvika fel. En fungerande kommunikation verkar vara viktigare för henne.

### **Elin**

Elin använder approximeringar, omstrukturering och kodväxling av prestationsstrategierna. Elin använder samma approximering som Cecilia och använder ordet *viktig* för att hon inte kan ordet *betydelse*. Hon använder kodväxling och säger ordet på finska *merkitys* för att hon vet att Frida förstår henne. Hon använder en gång omstrukturering när hon upprepar frågan som Frida inte förstår. Hon utformar frågan

tydligare och förklarar annorlunda och frågan blir denna gång förstådd. Elin använder inte övergeneralisering, parafras, nyord, kooperativa strategier eller icke-lingvistiska strategier.

Elin använder väldigt mycket finska, till exempel orden *liikkua* (röra sig, motionera), *hiihto* (skidåkning) och *uinti* (simning). Finska ordet *yllättävää* (överraskande) upprepar hon när paret Frida säger det på finska. De får inte hjälp av varandra, eftersom någondera av dem inte kan ordet på svenska. I användningen av finska är det fråga om kodväxling men jag anser att hon inte försöker använda prestationsstrategier utan ger upp att kommunicera på svenska och hennes beteende kan räknas till funktionellt undvikande. Diskussionen slutar inte i det här fallet för att Frida förstår henne ändå, eftersom de har samma modersmål, men en svensk samtalspartner skulle inte ha förstått. På grund av Elins språkkunskaper skulle man ha förväntat sig att hon klarar av testet på svenska.

### **Frida**

Frida använder få prestationsstrategier, men hon kodväxlar väldigt mycket till finska i sitt tal. När hon inte förstår frågan, använder hon kooperativa strategier, men hon frågar på finska. Frida säger en hel mening på finska för att hon inte klarar av att säga det på svenska. Hon kan också säga meningen först på svenska och sedan på finska eller vice versa. Hon använder också engelska ord när hon kodväxlar. Hon säger till exempel *more often* och sedan försöker hon rätta *mer often*. När hon talar om en internetsida säger hon *site*, men uttalar det så som det skrivs [site] och det blir svårt att uppfatta vad hon menar. Engelska uttalet [sajt] hade gjort ordet begripligt. Frida använder inte övergeneralisering, approximering, parafras, nyord, omstrukturering och icke-lingvistiska strategier.

Fridas användning av finska hör mera till funktionellt undvikande än till kodväxling för att hon inte försöker kommunicera på svenska. Frida har många brister i ordförrådet och i grammatik och hon kan inte ersätta dem med hjälp av prestationsstrategier så måste hon stöda sig på undvikandestrategier, både på formellt och funktionellt undvikande.

## 4.6.2 Andra test i strategisk kompetens

### Bettina

Bettina använder prestationsstrategier övergeneralisering, approximering, och nyord i det andra testet. Bettina använder övergeneralisering, när hon använder grundformen av verb utan att böja verb, till exempel *vinna* i stället för imperfekt *vann*. Hon använder approximering *gå* (*gå till Rom, gå tillsammans*) när hon borde använda ordet *resa*. Hon säger *är* (*är du med i gruppen*) när ett mer beskrivande verb skulle vara *höra till*. När hon talar om olika nationaliteter finländare, svenskar och danskar, bildar hon ett nyord för *norrmän* och säger *norskar*. När hon berättar om olika länder, använder hon nyord när hon säger *Italia* i stället för *Italien*. Parafras, omstrukturering, kooperativa strategier, kodväxling och icke-lingvistiska strategier hör inte till hennes prestationsstrategier. Denna gång använder Bettina inte undvikandestrategier.

### Cecilia

Cecilia använder flera prestationsstrategier i det andra test. Approximering litar hon på när hon säger *gå* i stället för *resa* och *var* i stället för *besökte*. Hon kan använda parafras när ordet *överraskande* är obekant och hon säger *var där någonting vad du har inte vet i artikeln*. Namn på olika länder är svåra också för henne och hon kodväxlar till engelska eller bildar nyord, till exempel *Span, Greek, Tyrkland*. Efter att hon har sagt dem säger hon på finska *jotain sinnepäin* (någonting ditåt) som visar att hon vet att hon inte behärskar dem rätt. Kooperativa strategier fungerar bra när hon använder icke-lingvistiska strategier och viftar med händer för att berätta att hon inte kommer på ett ord och då får hon hjälp av paret som förstår vilket ord hon menar. Cecilia använder inte denna gång övergeneralisering och inte heller omstrukturering. Undvikandestrategier uppstår i hennes tal för att hon undviker komparativform, som skulle behövas, vilket kan räknas till formellt undvikande.

### Daniela

Daniela använder inte den här gången heller många prestationsstrategier. Daniela använder approximering när hon säger *gå*, (*gå till Lappland*) i stället för *resa* och i stället för *höra till* använder hon *är*. Parafraser använder hon när hon inte säger

nationalitetsord utan säger *svenska människor, i Finland, i Danmark*. Hon menar Danmark när hon lånar från tyskan *Dänemark* eller engelskans *Denmark*. Daniela använder inte övergeneralisering, nyord, omstrukturering, kooperativa strategier och icke-lingvistiska strategier. Formellt undvikande präglar ibland hennes tal eftersom hon inte kan de rätta formerna eller orden till exempel i referatdelen när hon borde översätta från finska. Det märks att hon undviker att använda vissa former och ord. Funktionellt undvikande hör inte till Danielas strategier utan hon försöker alltid säga det hon vill med de språkkunskaper som hon har.

### **Elin**

Elin använder ganska få prestationsstrategier för att hon klarar av uppgifterna med sina språkkunskaper. Hon använder inte övergeneralisering, approximering, parafras, omstrukturering, kodväxling och icke-lingvistiska strategier utan bara nyord och kooperativa strategier. Nationaliteter är problematiska också för henne och hon bildar nyord för *danskar* och *norrmän* och använder orden *danmarker* och *norrländer*. Elin kan använda kooperativa strategier naturligt när hon frågar av partnern Frida *vad var den andra frågan*, när hon inte förstår frågan. Partnern upprepar frågan och Elin förstår och svarar på frågan. Elin använder inte denna gång undvikandestrategier utan kan säga allt som hon behöver säga. Hon talar inte finska och ger inte upp försöken att använda svenska utan klarar av situationer på något annat sätt.

### **Frida**

Frida använder flera av prestationsstrategierna i det andra testet. Hon använder approximering och nöjer sig med verben *är* och *har* utan att använda mera beskrivande verb. Hon kommer inte på ordet *lokal* och då lyckas hon att använda parafraser och säger *människor som bor i landet (lokala människor)* och *det landets mat (lokal mat)*. Hon bildar också nyord, till exempel *sporthobba/ sporthoppa* som betyder *sportiga*. Hon kan använda kooperativa strategier när paret frågar på nytt och hon upprepar frågan tydligare. Hon har först använt det engelska ordet *visit* i sin fråga men när paret Elin använder ordet *besöka* kan hon utnyttja ordet i sin egen fråga. Hon använder parafras när hon inte kan ordet *överraskande* och använder *spännande* i stället. När paret inte förstår detta kan hon ännu en gång omstrukturera frågan och säger *någon du inte kan*

*veta*. Frida använder ganska mycket kodväxling när hon använder engelska ord som *visit* (*visit Norge*), *this grupp*, *adventurist*, *Greek*, *Turkey* och flera gånger *often*. Denna gång kodväxlar hon inte till finska.

Frida använder fortfarande undvikandestrategier och vågar inte säga mycket utan hon har korta frågor och svar vilket kan vara ett tecken på formellt undvikande. Det är tydligt att hon undviker komparativform. Ibland är det fråga om funktionellt undvikande för att paret inte förstår vad hon menar men hon försöker inte förklara på nytt fast hon märker att kommunikationen inte fungerar.

#### **4.6.3 Sammanfattning av analysen i strategisk kompetens**

Alla testdeltagarna använder prestationsstrategier för att fylla i luckor i sina språkkunskaper och för att kommunicera bättre på svenska. Oftast förekommer samma generaliseringar av samma ord hos flera testdeltagare. Till exempel är ordet *överraskande* för alla testdeltagarna svårt att komma på och testdeltagarna använder olika strategier för att få diskussionen att fortsätta. Några använder parafras *spännande* eller någon annan förklaring som för diskussionen vidare. Någon använder kodväxling och säger ordet på finska.

En typisk generalisering är användning av ordet *gå* i stället för *resa*, till exempel *gå till Italien*. Samma fenomen förekom också i Hildéns (2000:186, 215, 228) undersökning. Detta kan bero på finskans ord *mennä* eller engelskans ord *go* vilka båda kan användas i sammanhanget. Testdeltagarna bildar också nyord och parafraser av vissa ord. Speciellt bildar de nyord för nationalitetsord eller för namnen på länder för att deras språkkunskaper inte räcker till att använda rätta ord. Kodväxling sker huvudsakligen till finska och engelska. Några av testdeltagarna kodväxlar väldigt mycket till finska i det första testet. I Hildéns undersökning används finska som hjälpmedel väldigt sällan (Hildén 2000:185). Kodväxlingen framför allt till engelska eller till andra studerade språk är dock vanliga i Hildéns undersökning (2000:185, 237). Användning av finska minskar i det andra testet och testdeltagarna kan använda prestationsstrategier på



svenska. Testdeltagarna anlitar kooperativa strategier några gånger och får hjälp av sin testpartner. Testdeltagarna använder ganska få icke-lingvistiska strategier.

I tabellen 24 presenteras antal använda prestationsstrategier och undvikandestrategier indelade enligt den ifrågavarande strategin. Användningen av olika strategier är ganska jämnt fördelad. Alla undersökta kommunikationsstrategier förekommer hos någon av testdeltagarna i någotdera testet. Samma individ använder inte alltid samma strategier i båda testen utan användningen av strategier beror också på uppgiften.

**Tabell 24: Användning av strategisk kompetens i båda test**

Testdeltagare	Bettina		Cecilia		Daniela		Elin		Frida		Tot
PRESTATIONS-STRATEGIER	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	
Övergeneralisering		1	9								10
Approximering		2	1	3		2	2			2	12
Parafras	1			1	1	4				3	10
Nyord	1	2		3				2		1	9
Omstrukturering					1		1			2	4
Kooperativa strategier			1	1				1	1		4
Kodväxling	2			1		1	4		5	8	21
Icke-lingvistiska strategier	3			1	1						5
Totalt prestationsstrategier	7	5	11	10	3	7	7	3	6	16	
UNDVIKANDE-STRATEGIER											
Formellt undvikande			1	1					1	2	5
Funktionellt undvikande	1						2		3	2	8
TOTALT	8	5	12	11	3	7	9	3	10	20	

Kodväxling har det högsta totalantalet vilket till en stor del beror på Fridas höga antal. Den sammanlagda användningen av strategier minskar hos Bettina, Cecilia och Elin och ökar hos Daniela och Frida i det andra testet.

Yoshida-Morise (1998:216, 223) har undersökt användning av strategisk kompetens jämfört med språkkunskapsnivån och märkte att svaga inlärare använde mera strategier än andra för att kompensera sina brister i språkkunskaper. Samma fenomen syns också i min undersökning. Frida har de svagaste språkkunskaperna av testdeltagarna och hon använder mest olika strategier i båda testen.

Undvikandestrategier används mera i det första testet än i det andra testet. I det andra testet minskar undvikandestrategier hos alla andra förutom Frida som har samma antal undvikanden i båda testen. Testdeltagarna har lärt sig att kommunicera och använda mera olika prestationsstrategier. Undvikandet hör inte längre till deras strategier. Enligt Yoshida-Morise (1998:226) är det ett tecken på bättre språkkunskaper när användning av undvikandestrategier minskar.

Man kan inte dra säkra slutsatser om den strategiska kompetensen blir bättre under kursen men enligt resultatet av Yoshida-Morises (1998) undersökning ser det ut som om deras språkkunskaper har blivit bättre eftersom de använder färre strategier i det andra testet och användning av undvikandestrategier minskar.

## **5 Sammanfattning och diskussion**

I det här arbetet har jag undersökt vilken påverkan en muntlig kurs i främmande språk har på muntliga språkfärdigheter. Testgruppen består av fem gymnasister som deltog i en muntlig kurs i svenska. Kursdeltagarnas muntliga språkfärdighet testades i början av kursen för att få veta hurdana muntliga språkkunskaper testdeltagarna hade före kursen. Informanternas muntliga språkfärdighet bedömdes enligt bedömningskriterierna uttal, interaktion, flyt, riktighet i språkbruket och strategisk kompetens. Varje kriterium

analyserades enligt olika metoder. Ett liknande test gjordes i slutet av kursen och de muntliga språkfärdigheterna bedömdes med samma metoder.

Uttalet analyserades kvantitativt och kvalitativt. I uttalet befinner sig alla testdeltagarna förutom en deltagare på en högre nivå i det andra testet än i det första testet enligt den finländska nivåskalan för språkunskaper. Alla producerar flera ord och huvudsakligen är felprocenten i uttalet lägre bland testdeltagarna i det andra testet. Testgruppen gör dock många vanliga uttalsfel och såsom också Harjanne (2006:313) har konstaterat borde man satsa mera på uttalet i undervisningen. I interaktionen koncentrerade jag mig på turtagning och samarbete. Interaktionen analyserades kvalitativt med hjälp av CEFR-skolor. Skalorna innehåller få färdighetsnivåer och därför blir det inte stora skillnader mellan det första och det andra testet. Fyra av fem testdeltagare behärskar turtagningen bättre i det andra testet och i samarbetet är alla på samma nivå som i det första testet. Bedömningen av interaktion är inte alltid lätt vilket jag diskuterar utförligare i kapitel 4.3.3. Flyt analyserades både kvantitativt och kvalitativt. Enligt den kvantitativa analysen har testdeltagarna färre faktorer som orsakar brist på flyt i det andra testet än i det första testet. Bara en testdeltagare har flera faktorer som stör flyt i det andra testet. Enligt den kvalitativa analysen befinner sig alla testdeltagarna på samma nivå i båda testen på den finländska skalan, men en testdeltagare befinner sig tre nivåer högre i det andra testet.

I riktighet i språkbruket analyserade jag attributiv och predikativ kongruens och huvudsatserns ordföljd enligt Processbarhetsteorin (se kapitel 1.5.1). I det första testet producerar testdeltagarna inte tillräckligt med belägg i morfologin för en pålitlig undersökning. I det andra testet producerar testdeltagarna flera belägg på attributiv och predikativ kongruens vilket utgör ett bra undersökningsmaterial. Nivå 3 var möjlig bara för två deltagare i det första testet, men i det andra testet når alla andra förutom en testdeltagare nivå 4 i morfologi. I syntaxen förbättrar testdeltagarna huvudsakligen också sitt resultat. Enligt Eklund Heinonen (2009:117) påvisar inte bara en större andel korrekta belägg för de olika PT-nivåerna en förbättrad språkförmåga utan också ett högre antal obligatoriska kontexter för de aktuella strukturerna. Enligt Eklund Heinonen

(2009:192) tyder det på att den som befinner sig högt upp i PT-hierarkin också i övrigt uppvisar en kommunikativ språkförmåga.

Strategisk kompetens är inte ofta använd som bedömningskriterium eftersom det är svårt att poängsätta strategisk kompetens. Användning av undvikandestrategier minskade hos testdeltagarna vilket är enligt Yoshida-Morise (1998:223, 226) ett tecken på mer avancerade språkkunskaper. Testdeltagarna har bättre språkkunskaper efter kursen eftersom de använder färre strategier i det andra testet för att kompensera brister i språkkunskaper (jfr Yoshida-Morise 1998:226).

Enligt resultaten i denna undersökning har en muntlig kurs en positiv inverkan på muntliga språkkunskaper och förbättring av språkkunskaper syns inom alla delområden som testades. En tydlig skillnad mellan testen syns i språkriktigheten. Uttalet blev också bättre hos testdeltagarna och faktorer som stör flyt minskade i det andra testet. Användning av strategisk kompetens visar också förbättrade språkkunskaper. När det gäller interaktionen är skillnader ganska små, men turtagningen behärskas något bättre i det andra testet. Alla testdeltagarna fick inte bättre resultat på alla delområden, men oftast handlade det om en och samma testdeltagare som inte nådde bättre muntliga språkkunskaper under kursen.

Undersökningen visar att det är viktigt att muntliga kurser i främmande språk arrangeras. Muntliga kurser är frivilliga i gymnasier och testdeltagarna i den här undersökningen hade troligtvis något intresse för svenska vilket också gynnade inläringen. Det har länge diskuterats om muntliga kurser borde vara obligatoriska i gymnasiet. Till exempel inom Luksus-projektet (Hakola 2013) visar enkätresultatet att det finns åsikter mot och för. Studenter i undersökningen har bland annat konstaterat att en muntlig kurs kan vara pinsam för några studenter. I min undersökning var gymnasisterna ganska sociala och utåtriktade. En tystlåten och inåtriktad person får kanske inte lika mycket ut av kursen.

Enligt min mening borde åtminstone muntliga prov vara obligatoriska i gymnasiet för att försäkra att gymnasister också lär sig att tala främmande språk och inte bara prestera

skriftligt för studentskrivningar. Såsom jag tar upp i denna undersökning har det redan ändå sedan 1800-talet diskuterats om behovet av ett muntligt prov i studentskrivningarna utan att det har blivit någon ändring i situationen. Muntliga prov kan också arrangeras i samband med vanliga kurser om testandet vid studentskrivningarna är för invecklat. Att kunna tala främmande språk motiverar studerande mest som flera undersökningar (t.ex. Green-Vänttinen et al. 2010) har visat och studerandena själva önskar mera muntliga övningar till undervisningen.

I denna undersökning kom det fram att vissa fel upprepades i det andra testet. För att gymnasister skulle få maximal nytta av en muntlig kurs är det möjligt att göra ett muntligt test redan i början av kursen och ge feedback på vilka saker en inlärare borde satsa på under kursen för att förbättra sina språkkunskaper. Det är naturligtvis omöjligt att lyssna på och bedöma allas prestationer analytiskt och detaljerat på förhand om det är fråga om en stor grupp. Om det handlar om en stor grupp kan man analysera holistiskt och göra en sammanställning av problemområden.

Samtalspartners betydelse för prestationen i ett muntligt test är också en intressant fråga. I denna undersökning fungerar samtalspartnerna i stort sett bra med varandra men i några fall skulle en partner med bättre språkkunskaper eller samarbetsförmåga ha lett till ett bättre resultat. Några av kursdeltagarna gjorde om kursens slutprov med en annan samtalspartner och fick bättre resultat. Foot (1999:37–38) har konstaterat att en partner kan påverka resultatet. När man testar muntliga språkfärdigheter i par är det viktigt att en testdeltagare har möjlighet att ta om testet med någon annan.

Det skulle vara intressant att undersöka hur gymnasisterna i denna undersökning upplevde kursen och om de själva ansåg att deras språkkunskaper blev bättre. En möjlighet att utvidga undersökningen vore att undersöka sambandet mellan vitsord i svenska och testresultaten men för det skulle det behövas en större testgrupp. Pedagogiskt intressant är vilka undervisningsmetoder som leder till ett bra resultat.

Jag anser att resultatet i denna undersökning är relativt pålitligt på grund av att både kvantitativa och kvalitativa metoder har gett liknande resultat och resultaten av olika

delområden tyder på att deltagarnas språkkunskaper har blivit bättre. Jag definierade ett tydligt konstrukt för varje kriterium och bedömde prestationer enligt konstruktet så jag anser att testet faktiskt mäter de delområden av språkförmågan som jag var ute efter. Reliabilitet och validitet hade naturligtvis varit bättre om någon annan också hade lyssnat på prestationerna och bedömt dem enligt samma konstrukt. En liknande testgrupp i något annat gymnasium skulle också ha förbättrat validiteten av testet, men något sådant var inte möjligt att genomföra i den här undersökningen.

Autenticitet och interaktivitet kunde ha varit bättre i testuppgifterna. Testsituationerna var ganska autentiska men speciellt i det första testet betedde sig inte alla testdeltagare såsom det skulle handla om en autentisk situation. Interaktiviteten var ganska styrd i uppgifterna och det fanns inte mycket rum till exempel för en effektiv turtagning.

Jag hoppas att min undersökning har bidra till utvecklingen av språkundervisningen i framtiden. Det är viktigt att inse att muntliga kurser i främmande språk behövs i gymnasiet. Denna undersökning har visat att det finns möjlighet att få bättre muntliga språkkunskaper i främmande språk också genom skolundervisningen.

# Litteratur

- Bachman, Lyle F., 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S., 1996: *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael & Swain, Merrill, 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. I: *Applied linguistics* 1. S.1–47.
- Carlsen, Cecilie, 2003: *Guarding the guardians: Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language*. Bergen: Universitetet Bergen, Nordisk institutt.
- CEFR 2007: *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. 2007. Stockholm: Skolverket.
- Chomsky, Noam, 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Eklund Heinonen, Maria, 2009: *Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary, 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina, 2006: *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Eurooppalainen viitekehys, 2003: *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele, 1983: Plans and strategies in foreign language communication. I: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman. S. 20–60.
- Foot, Michael C., 1999: Relaxing in pairs. I: *ELT Journal Volume 53/1*. January 1999. Oxford University Press. S.36–41.
- Forsblom-Nyberg, Ylva, 1995: Samtal som transkription. I: *Folkmålsstudier* 36. Helsingfors. S.53–74.
- Fulcher, Glenn, 2003: *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Pearson Longman.

- Galleri, 2009: Blom Anna, Kaunisto Sari, Nyman Susanne, Paasonen Marko & Salonen Anssi, 2009: *Galleri. Kurs 6*. Keuruu: Otava.
- Glahn, Esther, Håkansson, Gisela, Hammarberg, Björn, Holmen, Anne, Hvenekilde, Anne & Lund, Karen, 2001: Processability in Scandinavian second language acquisition. I: *Studies in second language acquisition* 23. S. 389–416.
- Green-Vänttinen, Maria, 2001: *Lyssnaren i fokus: En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Borgå: Tt-urex.
- Green-Vänttinen, Maria & Lehti-Eklund, Hanna, 2008: Bedömning av interaktion i muntliga prov. Svenskans beskrivning 11.10.2008. Helsingin yliopisto. <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/files/2009/06/hanna-l-e-och-maria-g-vbedomning-av-interaktion-i-muntliga-prov.pdf> (7.5.2014)
- Green-Vänttinen, Maria & Korkman Monica & Lehti-Eklund, Hanna, 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Haagensen, Bodil, 2007: *Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Acta Wasaensia Nr 174. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Hakola, Outi, 2013: Suullinen kielitaito: Opettaminen, opiskelu ja arviointi nyt ja tulevaisuudessa. LukSus-seminaari 30.11.2013. Helsingin yliopisto. <http://www.slideshare.net/IirisNii/hakolaluksus-seminaari-tavoitteetoteutuslustavat-tulokset-30112013> (12.4.2014)
- Harjanne, Pirjo, 2006: *Mut ei tää oo hei midsommarista! –ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoinnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- He, Agnes Weiyun & Young, Richard, 1998: Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. I: Young, Richard & He, Agnes Weiyun (eds.) *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins. S. 1–24.
- Hildén, Raili, 2000: *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hildén, Raili, 2009: Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. *Tempus* 7/2009.
- Huhta, Ari, 1993a: Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? I: Takala, Sauli (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. S. 77–142.



- Huhta, Ari, 1993b: Suullisen kielitaidon arviointi. I: Takala, Sauli (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. S. 143–225.
- Huhta, Ari & Suontausta, Tuomo, 1993: Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. I: Takala, Sauli (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. S. 227–266.
- Hymes, Dell H., 1972: On communicative competence. I: Pride, J. B. & Holmes, Janet (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth. S. 269–293.
- Juurakko-Paaavola, Taina & Palviainen, Åsa, 2011: Svenskans plats i den finska utbildningen. Lagstiftning och utbildningssystem. I: Juurakko-Paaavola, Taina & Palviainen, Åsa (red.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 9–22.
- Kara, Hannele, 2007: *Ermutige mich Deutsch zu sprechen – Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kjellin, Olle, 2002: *Uttalet, språket och hjärnan – Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kuronen, Mikko & Leinonen, Kari, 2010: *Svenskt uttal för finskspråkiga: teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal*. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Levelt, Willem J.M., 1989: *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.
- Lindström, Jan, 2008: *Tur och ordning: Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Luksus 2014: Luksus-Lukion suullisen kielitaidon kurssien seurantahanke. Helsingin yliopisto.  
<http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/> (12.4.2014)
- McNamara, T F, 1997: Interaction in second language performance assessment: Whose performance? I: *Applied linguistics* 18. No 4. Oxford University Press. S.446–466.
- Ochs, Elinor, 1979: Transcription as theory. I: Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Paavilainen, Marika, 2010: *Inlärnning av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadielärover*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Pienemann, Manfred, 1998: *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam.
- RP 98/2008: Regeringens proposition till Riksdagen med förslag till lag om ändring av gymnasielagen.  
<http://www.finlex.fi/sv/esitykset/he/2008/20080098.pdf>
- Saleva, Maija, 1993: Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. I: Takala, Sauli (red.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. S. 1–14.
- Saleva, Maija, 1997: *Now They're talking. Testing Oral proficiency in a Language Laboratory*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Undervisningsministeriet, 2006: Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio 2006. Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2006:26. Universitetsstryckeriet.
- Utbildningsstyrelsen, 2003: Grunderna för gymnasiets läroplan.  
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (3.3.2013)
- Utbildningsstyrelsen, 2009a: Ändring av grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för unga 2003. Gymnasielagen 629/1998 10§ 2 mom.
- Utbildningsstyrelsen, 2009b: Ruotsin kielen suullinen koe 2009–2010. Keskipitkä ja pitkä oppimäärä. Opetushallitus.
- Yoshida-Morise, Yumiko, 1998: The Use of Communication Strategies in Language Proficiency Interviews. I: Young, Richard & He, Agnes Weiyun (eds.) *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins. S. 205–238.

# Bilaga 1

## SUULLISET KOKEET

### I Vapaa-aika

Opiskelija A

#### I Lue parillesi ääneen seuraava teksti.

Adam, 18 år, gick i åttan när han upptäckte teatern, och han föll direkt.

– Det är väldigt speciellt att stå på en scen och spela en annan person, berättar Adam.

När han skulle börja gymnasiet valde han teaterlinjen. På skolan får de bland annat lära sig hur man analyserar manus. Adam tycker att det är otroligt viktigt för att man ska kunna tolka olika roller.

Adam minns sin allra första uppsättning.

– Jag var med i en pjäs och hade varit mindre duktig på att öva in mitt manus, det gick inte så bra, säger Adam och skrattar åt händelsen.

– Men man lär sig av sina misstag.

#### II Kuuntele, kun parisi lukee sinulle ääneen oman tekstinsä.

#### III Esitä parisi kanssa seuraava tilanne suomenkielisten vihjeiden avulla. Sinä esität A:n osan.

##### A

– Kerro, kuka soittaa. Kysy, mitä kaverillesi kuuluu.

– Kysy, onko kaverillasi suunnitelmia illaksi.

– Ehdota, että menisitte pelaamaan tennistä.

– Innostut ideasta. Kysyt, onko parisi vielä nähnyt elokuvaa XX (*keksi itse mitä*). Olet kuullut, että se on hyvä.

– Ehdota tapaamisaikaa ja paikkaa.

– Päätä puhelu.

##### B

– Vastaa puhelimeen.

– Vastaa kuulumisten tiedusteluun.

– Sinulla ei ole erityisiä suunnitelmia.

– Kerrot, että kävit jo lenkillä, joten et taida jaksaa enää pelata. Kysy, haluaisiko kaverisi sen sijaan lähteä elokuviin.

– Et ole nähnyt ehdotettua elokuvaa, ja lähdet mielelläsi katsomaan sen. Sano, että voit varata liput.

– Ehdotettu aika ja paikka sopivat sinulle.

– Päätä puhelu.

#### IV Kerro parillesi omin sanoin ruotsiksi seuraavan artikkelin pääkohdat. Vastaa lopuksi parisi esittämiin kysymyksiin.

Vapaa-aika on suomalaisille yhä tärkeämpää. Erityisesti kodin ja perheen merkitys on kasvanut, mutta myös harrastukset koetaan aiempaa tärkeämmiksi. Suomalaisen tavallisimpia harrastuksia ovat musiikin kuuntelu ja TV:n katselu, joita suurin osa suomalaisista tekee joka päivä. Suomalaiset myös liikkuvat aikaisempaa enemmän. Nuorten keskuudessa suosituimpia lajeja ovat jalkapallo, pyöräily, hiihto, uinti ja lenkkeily. Kirjojen lukeminen sen sijaan on vähentynyt kymmenen vuoden aikana. Eniten kirjoja lukevat lapset ja nuoret.

#### V Kuuntele, kun parisi kertoo sinulle lukemastaan artikkelista. Kysy häneltä lopuksi seuraavia asioita:

– Onko hänellä sellaisia ystäviä, joita hän tapaa vain netissä? Miksi? / Miksi ei?

– Käyttääkö hän paljon Internetiä ja mitä hän siellä tekee?

# Bilaga 2

## SUULLISET KOKEET

### 1 Vapaa-aika

Opiskelija B

#### I Kuuntele, kun parisi lukee sinulle ääneen oman tekstinsä.

#### II Lue parillesi ääneen seuraava teksti.

I hela Hanna och Frida Lindgrens liv har idrott och träning stått i centrum.

– Vi är nästan uppväxta i idrottshallen, säger Hanna.

Hanna och Frida började sina idrottskarriärer med gymnastik och senare även fotboll. Träningen tog mycket tid då de tränade väldigt ofta. Ibland blev det sammanlagt 12–15 timmar träning i veckan. Tvillingarna slutade på gymnastiken för att prioritera innebandy och fotboll.

– När vi var små tävlade vi mot varandra. Nu tävlar vi istället med varandra och försöker göra det bra tillsammans, berättar systrarna.

#### III Esitä parisi kanssa seuraava tilanne suomenkielisten vihjeiden avulla. Sinä esität B:n osan.

**A**

– Kerro, kuka soittaa. Kysy, mitä kaverillesi kuuluu.

– Kysy, onko kaverillasi suunnitelmia illaksi.

– Ehdota, että menisitte pelaamaan tennistä.

– Innostut ideaista. Kysyt, onko parisi vielä nähnyt elokuvaa XX (*keksi itse mitä*). Olet kuullut, että se on hyvä.

– Ehdota tapaamisaikaa ja paikkaa.

– Päätä puhelu.

**B**

– Vastaa puhelimeen.

– Vastaa kuulumisten tiedusteluun.

– Sinulla ei ole erityisiä suunnitelmia.

– Kerrot, että kävit jo lenkillä, joten et taida jaksaa enää pelata. Kysy, haluaisiko kaverisi sen sijaan lähteä elokuviin.

– Et ole nähnyt ehdotettua elokuvaa, ja lähdet mielelläsi katsomaan sen. Sano, että voit varata liput.

– Ehdotettu aika ja paikka sopivat sinulle.

– Päätä puhelu.

#### IV Kuuntele, kun parisi kertoo sinulle lukemastaan artikkelista. Kysy häneltä lopuksi seuraavat asiat:

– Oliko artikkelissa hänen mielestään jotakin yllättävää? Mitä?

– Mitä hän itse tekee vapaa-ajalla?

#### V Kerro parillesi omin sanoin ruotsiksi seuraavan artikkelin pääkohdat. Vastaa lopuksi parisi esittämiin kysymyksiin.

Suomalaisnuorilla on vähemmän ystäviä kuin muissa maissa asuvilla ikätovereillaan, keskimäärin neljä läheistä ystävää, siinä missä esimerkiksi norjalaisella nuorella on yhdeksän. Toisaalta suomalaisnuoret tapaavat ystäviään useammin. Nuoret käyttävät edelleen enemmän aikaa television ja elokuvien katseluun kuin Internetin käyttöön. Internetistä nuoret kuuntelevat musiikkia, katselevat videoita ja pitävät yhteyttä kavereihinsa. Suomalaisnuoret viihtyvät kotona muiden maiden nuoria paremmin.

# Bilaga 3

## SUULLISET KOKEET

### 3 Matkailu

### Opiskelija A

#### I

Lue parillesi ääneen seuraava teksti. *Kysy parittasi ruotsiksi kysymykset.*

Norrmännen är väldigt stolta över sitt eget land och dess andlösa skönhet. Och varför skulle de inte vara det? Den som en gång satt sin fot i Norge, kommer alltid att minnas de höga, snöklädda fjälltopparna, de djupa fjordarna och den fantastiska skärgården. Norge lockar med en otrolig natur och en lång rad friluftsaktiviteter: vandra i de härliga fjällen, plocka hjortron och blåbär, bada i fjordarna. Håll dig vaken och se midnattssolen och kanske ett norrsken spela över himlen. Välkommen till det unika Norge!

*1. Oletko käynyt Norjassa? / Haluaisitko käydä? 2. Onko Norjan luonto pienempi kuin Suomen?*

#### II

Kuuntele, kun parisi lukee sinulle ääneen oman tekstinsä. *Kuin Suomen?*

#### III

Esitä parisi kanssa seuraava tilanne suomenkielisten vihjeiden avulla. Sinä esität A:n osan.

#### A

(tapaavat kadulla)

- Tervehdi ja totea, että ette olekaan tavanneet pitkään aikaan.
- Reagoi kuulemaasi ja kysy, missä kaverisi on ollut.
- Totea, että se kuulostaa jännittävältä, ja kysy, missä maissa kaverisi kävi.
- Reagoi sopivalla tavalla, ja kerro, minne itse olet aina halunnut matkustaa ja miksi.
- Totea, että se on hyvä idea ja että ensi-kesä voisi olla hyvä ajankohta.
- Sano, että sinunkin pitää mennä (keksi minne). Hyvästele ja sano, että oli kiva nähdä.

#### B

- Tervehdi ja kerro, että olet ollut matkoilla.
- Kerro, että olet interreilannut ympäri Eurooppaa.
- Mainitse ainakin kolme maata (keksi itse), ja kerro vielä, mikä niistä oli suosikkisi ja miksi.
- Sano, että sinäkin kävisit siellä mielelläsi ja totea, että ehkä voisitte matkustaa sinne joskus yhdessä.
- Olet samaa mieltä. Nyt sinun pitää kuitenkin mennä (keksi minne).
- Totea samoin.

#### IV

Kerro seuraavan artikkelin sisältö parillesi omin sanoin ruotsiksi. Vastaa lopuksi parisi esittämiin kysymyksiin.

Ruotsalaisista nuorista erottuu kolme erilaista turistityyppiä. Suurin ryhmä on nuoret, jotka haluavat lomaltaan aurinkoa, shoppailua ja juhlimista. Tämä ryhmä matkustaa usein esimerkiksi Espanjaan, Kreikkaan tai Turkkiin. Toinen ryhmä on seikkailijat, jotka haluavat kokea kohdemaan omin päin. He ovat usein urheilullisia ja kiinnostuneita luonnosta. Tähän ryhmään kuuluu enemmän poikia kuin tyttöjä. Kolmas matkailijaryhmä on ennen kaikkea kiinnostunut kulttuurista: he haluavat tutustua paikallisiin ihmisiin ja maistaa paikallisia ruokia. Tähän ryhmään kuuluu enemmän tyttöjä, ja he matkustavat muita useammin yksin.

#### V

Kuuntele, kun parisi kertoo sinulle lukemastaan artikkelista. Kysy häneltä lopuksi seuraavat asiat:

- Oliko artikkelissa parisi mielestä jotakin yllättävää?
- Matkustaako hän mieluummin Suomessa vai ulkomailla ja miksi?

# Bilaga 4

## SUULLISET KOKEET

### 3 Matkailu

### Opiskelija B

#### I Lue parillesi ääneen seuraava teksti. *Kysy pariltasi ruotsiksi kysymykset.*

På Island finner du en dramatisk och orörd natur. Glaciärer, varma källor och mäktiga vattenfall gör resan till en unik upplevelse med minnen för livet. Island har även mycket att erbjuda kulturälskaren – egentligen är hela Island en levande kulturskatt. Historien är ständigt närvarande och runt om i hela landet kan man hitta intressanta lokala utställningar och museer. Litteraturen och konsten har alltid varit en viktig del av den isländska historien och är det än i dag. Huvudstaden Reykjavik har allt: kulturevenemang, bra restauranger och ett hett nattliv. Denna fantastiska ö är absolut värd ett besök!

*1. Oletko käynyt Islannissa? Haluaisitko käydä? d. Mitä haluaisit tehdä ja nähdä?*

#### II Kuuntele, kun parisi lukee sinulle ääneen oman tekstinsä. *Islannissa?*

#### III Esitä parisi kanssa seuraava tilanne suomenkielisten vihjeiden avulla. Sinä esität B:n osan.

#### A

(tapaavat kadulla)

- Tervehdi ja totea, että ette olekaan tavanneet pitkään aikaan.
- Reagoi kuulemaaši ja kysy, missä kaverisi on ollut.
- Totea, että se kuulostaa jännittävältä, ja kysy, missä maissa kaverisi kävi.
- Reagoi sopivalla tavalla, ja kerro, minne itse olet aina halunnut matkustaa ja miksi.
- Totea, että se on hyvä idea ja että ensi kesä voisi olla hyvä ajankohta.
- Sano, että sinunkin pitää mennä (keksi minne). Hyvästele ja sano, että oli kiva nähdä.

#### B

- Tervehdi ja kerro, että olet ollut matkoilla.
- Kerro, että olet interreilannut ympäri Eurooppaa.
- Mainitse ainakin kolme maata (keksi itse), ja kerro vielä, mikä niistä oli suosikkisi ja miksi.
- Sano, että sinäkin kävisit siellä mielelläsi ja totea, että ehkä voisitte matkustaa sinne joskus yhdessä.
- Olet samaa mieltä. Nyt sinun pitää kuitenkin mennä (keksi minne).
- Totea samoin.

#### IV Kuuntele, kun parisi kertoo sinulle lukemastaan artikkelista. Kysy häneltä lopuksi seuraavat asiat:

- Kuuluuko parisi itse johonkin näistä kolmesta matkailijatyypistä? Miksi?
- Mihin parisi matkustaisi, jos hän voittaisi lotossa? Miksi?

#### V Kerro seuraavan artikkelin sisältö parillesi omin sanoin ruotsiksi. Vastaa lopuksi parisi esittämiin kysymyksiin.

Pohjoismaalaisten matkustamisessa on eroja: ruotsalaiset haluavat aurinkoa, kun taas suomalaiset, norjalaiset ja tanskalaiset matkustavat mielellään suurkaupunkeihin. Norjalaiset matkustavat hiukan enemmän kuin muut. Monet heistä tekevät useita lomamatkoja vuodessa. Tanskalaiset ovat kaikkein kiinnostuneimpia kulttuurista. Ruotsalaiset pohtivat eniten sitä, kuinka heidän matkansa vaikuttaa ympäristöön. Kaikki pohjoismaalaiset matkustavat ulkomaille yhä useammin. Tämä voi johtua siitä, että matkojen varaaminen Internetissä on nykyään niin helppoa. Matkustaminen on myös halvempaa kuin aikaisemmin.



# Bilaga 5

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning

## Exempel 1:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), prov 5: bedömningskriterier (1991)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Flyt	Flyt	
Korrekthet och språkligt omfång	Allmänt språkligt omfång Ordförråd Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd	
Uttal	Behärskning av uttal och intonation	
Fullgörande av uppgift	Koherens Sociolingvistisk lämplighet	Grad av fullgörande Behov av stöd från samtalspartner
Interaktion	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier Tematisk utveckling	Bidrag till kommunikationen: omfattning och ledighet

*Anmärkning till "Andra kategorier": Under kommunikativa aktiviteter i deskriptorskalorna finns beskrivningar som avser graden av fullgörande i förhållande till aktiviteten i fråga. Bidrag till kommunikationen: omfattning och ledighet ingår i flyt i dessa skalor. Ett försök att formulera och kalibrera deskriptorer för behov av stöd från samtalspartner och infördva dem i deskriptorskalorna misslyckades.*

## Exempel 2:

International Certificate Conference (ICC): Diplom i affärsengelska, test 2: Affärssamtal (1987)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Skala 1 (ej namngiven)	Sociolingvistisk lämplighet Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd	Grad av fullgörande
Skala 2 (användning av diskursiva inslag för att inleda och upprätthålla samtal)	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier Sociolingvistisk lämplighet	

## Exempel 3:

Eurocentres – Bedömning av interaktion i en mindre grupp (RADIO) (1987)

Testkriterier	Skalor	Andra kategorier
Omfång	Allmänt språkligt omfång Ordförråd	
Korrekthet	Grammatisk korrekthet Behärskning av ordförråd Sociolingvistisk lämplighet	
Framförande	Flyt Behärskning av uttal och intonation	
Interaktion	Turtagningsstrategier Samarbetsstrategier	